

# DoLiMette

3. Jg., Nr. 6, 2/2015

*Online-Zeitschrift des Lehrstuhls für Neuere Deutsche Literatur/  
Elementare Vermittlungs- und Aneignungsaspekte der TU Dortmund*



## Medienbildung vernetzt -

eine Standortbestimmung der Dortmunder  
Literaturdidaktik





# Willkommen!

... zur sechsten Ausgabe unserer Onlinezeitschrift DoLiMette!

Ricarda Trapp

Mit den besten Wünschen für das neue Jahr begrüßen wir Sie zur aktuellen Ausgabe der DoLiMette! Sicherlich wundern Sie sich über den Zeitpunkt der Veröffentlichung, der einige Wochen hinter dem geplanten Termin liegt. Doch die so entstandene Zeitzugabe haben wir konstruktiv genutzt, um Ihnen noch mehr interessanten Lesestoff bieten zu können!

Der Jahreswechsel liegt nun hinter uns und wir blicken auf eine spannende Zeit im Jahr 2015 zurück! Spannend im globalen Sinne, weil die (bildungs-)politische Situation mit Blick auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung, die schulische Integration von

Flüchtlingskindern etc. einmal mehr die Frage aufwirft, ob die universitäre Lehramtsausbildung auf die besonderen Bedürfnisse von Schule und Heterogenität adäquat vorbereitet und spannend im lokalen Sinne, weil gerade in diesem Bereich bereits erste Interventionsprojekte an Schulen durchgeführt wurden, deren Intention es ist, genau jenen Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken!

Aber auch personell hat sich 2015 in unseren eigenen Reihen etwas getan. Da ich neu zum Team hinzugestoßen bin, möchte ich mich kurz mit ein paar Sätzen bei Ihnen vorstellen:

**Ricarda Trapp, M.Ed.:** *Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „DoProfil“:*

„Noch gut kann ich mich an die DoLiMette-Plakate erinnern, die ich damals als Studentin an den Wänden unseres Instituts gesehen habe. Besonders in Erinnerung ist mir dabei geblieben, dass die *DoLiMette* nicht zu süßlich, sondern im übertragenden Sinne „limettenfrisch“ sein soll. Die Idee, Studierenden bereits zu Studienzeiten eine Plattform für erste Schritte im wissenschaftlichen Kontext zu bieten, erachte ich als wertvolles Herantasten an die „große weite wissenschaftliche Welt“.

Klein anfangen, Schritt für Schritt... Dies gilt auch für unsere DoLiMette! Doch mittlerweile sind diese Schritte größer und die DoLiMette ist um ein paar Ausgaben älter geworden! Mit jeder Ausgabe füllen sich mehr und mehr Seiten und viele Beispiele aus der Praxis wurden unseren Lesern bereits an die Hand gegeben! Vielleicht ist gerade jetzt der nächste Schritt an der Reihe: Bildungspolitische Themen wie z.B. die Inklusion in all ihren Facetten kritisch, aktuell und praxisnah zu beleuchten! In meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „DoProfil“ und als Herausgeberin dieser Online-Zeitschrift möchte ich die DoLiMette zu einer festen Größe am Institut werden lassen und diese auch im außeruniversitären Kontext langfristig etablieren. Sie sind herzlich dazu eingeladen, sich an diesem Vorhaben zu beteiligen!“



Das Thema dieser Ausgabe lautet *Medienbildung vernetzt – eine Standortbestimmung der Dortmunder Literaturdidaktik*.

Dazu haben wir in unserem Call for Papers gefragt, wie Sie im Rahmen Ihres Germanistikstudiums mit Medien in Kontakt gekommen sind und riefen Sie dazu auf, diese Begegnungen auf allen Ebenen und aus allen sich eröffnenden Perspektiven zu reflektieren. Ferner erreichten uns auch Beiträge von Lehrenden unterschiedlicher Fachbereiche und Institutionen. Sie eröffnen eine weitere wertvolle Perspektive! Der Tenor eingereichter Beiträge ist, dass medienintegrierende Projekte, in welchen die Medien einem konkreten inhaltlichen Zweck dienlich sind, einen sinnvollen und positiven Beitrag zur Kompetenzentwicklung im Bereich der Medien liefern.

Denn eins bleibt: Sofern Sie (medial) gut ausgebildet sind und kompetenzorientiert unterrichten, gilt Folgendes:

*„Die Schule sei keine Tretmühle, sondern ein heiterer Tummelplatz des Geistes“*

– Johann Amos Comenius –

Auch wenn Comenius seiner Zeit natürlich noch nicht über Tablets, Beamer und WLAN verfügte, lässt sich dieser Ausspruch auch auf das digitale Zeitalter übertragen!

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen dieser Ausgabe und im übertragenden Sinne der Tretmühle: Lassen Sie nicht noch mehr Wasser den Rhein runterfließen – fangen Sie an, engagieren Sie sich, Sie werden gebraucht!

*An dieser Stelle noch mal ein großes Dankeschön an alle Beteiligten und Mitwirkenden!*



# Inhaltsverzeichnis

2	Editorial
6	Aktuelle Ankündigungen
6	Tablets in der Grundschule (GMB) – <i>Ein drittmittelgefordertes, dreijähriges Lehr- und Forschungsprojekt mit der Comenius-Grundschule in Dortmund</i>
8	Blocktutorium Inklusive Medienbildung (TV)
9	<b>Titelthema: Medienbildung vernetzt – eine Standortbestimmung der Dortmunder Literaturdidaktik</b>
9	Einstieg in die Medienbildung - Das Tablet als Chance, um digitale Medien im Unterricht zu etablieren (ET) <i>Schulische Medienbildung im Kontext einer medialisierten Gesellschaft</i>
20	„Radio. Geht ins Ohr. Bleibt im Kopf“ – auch an der TU Dortmund Förderung von Medienkompetenz durch Radioarbeit – ist Radio aber noch zeitgemäß? (AP)
24	Medienkompetenzförderung im Museum: Eine Studie zur medialen (und inklusiven) Museumsdidaktik am Beispiel der DASA-Ausstellung: Neue Arbeitswelten (AF)
28	Nach der Theorie kommt die Praxis: Eine Projektwoche im Kontext „Touch’n’Slide“ (CM) <i>Eine Kooperation zwischen der Technischen Universität Dortmund und der Albrecht-Dürer-Realschule in Aplerbeck</i>
32	Audacity, Mikrofon und Co. in der Offenen Ganztagschule (AB) – <i>Ein Praxisbeispiel zur Hörspielproduktion mit Jungen einer Dortmunder Förderschule</i>
38	Digitale Medien zur Leseförderung nutzen (HU) - <i>Der Einsatz von Onilo Boardstories und Whiteboards in der Grundschule</i>
44	Drei ???-Hörspielprojekt– Ein Ferienworkshop in der Stadtteilbibliothek Essen-Freisenbruch (CK)
50	Part I: Filme kreativ und „inklusiv“ im Unterricht einsetzen: Der logo! Kinderrechte-Check (BS & AS)
55	Part II: Kinderrechte praktisch erarbeiten (BS & AS) – <i>Wir drehen unseren eigenen Stop-Motion-Film „Die grüne Melike“</i>
60	Lese- und Medienförderung in der Offenen Ganztagschule: Kinder werden Hörbuchsprecher! (SW & MM)
67	Erfahrungsbericht zur Durchführung des außerschulischen Kooperationsprojektes „Go Life! Was will ich werden?“ (KM & DG)



71	<b>Saures:</b> Von literarischen und digitalen Wegbeschreibungen und warum Grundschullehramtsstudierende neben Deutsch auch Informatik belegen sollten.... (GMB)
74	<b>Rezensionen</b>
75	Flüchtlingsthematik – aktuelle Problemlage als literarisches Gedankenexperiment in „Krieg“ (2011) (KB)
81	Pekkas geheime Aufzeichnungen – Der komische Vogel (Timo Parvela) - Rezension mit didaktischer Überlegung (RO) - <i>Ein Spin-Off zu der erfolgreichen „Ella-Buchreihe“</i>
87	Rezension zu Nicodemus der ZauberVERschreiber (YE)
92	<b>Konvergentes</b>
92	Das Bilderbuch – (K)ein Medium für Kinder (VD)
97	Die Schulbibliothek – Vorstellung eines Medien- und Arbeitszentrums in Eigeninitiative eines Gymnasiums (LF)
102	<b>Autoreninformationen</b>
104	<b>Call for Papers</b>
105	<b>Impressum</b>



## Aktuelle Ankündigungen...

### Tablets in der Grundschule

#### – Ein drittmittelgefördertes, dreijähriges Lehr- und Forschungsprojekt mit der Comenius-Grundschule in Dortmund

Gudrun Marci-Boehncke

Mit diesem neuen Projekt werden wir in der Dortmund Literaturdidaktik drei Aspekte miteinander verbinden: Die digital-mediale Didaktik-Ausbildung von Studierenden für das Lehramt an Grundschulen, die Forschung zur Tabletnutzung insbesondere zur Leseförderung in der Grundschule sowie die Begleitung von Schulentwicklungsprozessen zu digital-medialem Arbeiten. Lehre, Forschung und Entwicklung gehen hier Hand in Hand – Akteure und Nutznießer sind Forscher und Beforschte gleichermaßen – mit wechselnden Rollen.

Ab Januar 2016 werden wir drei Jahre lang Tablet-Klassen in der Comenius-Grundschule in Dortmund zu verschiedenen Unterrichtsthemen begleiten und das Lehrerkollegium beim Umgang mit verschiedenen Programmen und Anwendungen unterstützen. Das Projekt bietet Raum für Praxiserfahrungen und Forschungen – in BA- und MA-Arbeiten, im Praxissemester oder auch im Zertifikat Literaturpädagogik. Ein aufgeschlossenes Kollegium freut sich über Studierende, die mit ihm gemeinsam lernen und lehren wollen,

wie man Tablets sinnvoll und niederschwellig in verschiedene Settings über alle Jahrgänge integrieren kann. Denn digitales Arbeiten wird zwar vielfach gefordert – die Realisierung in den Schulen scheitert aber immer noch häufig genug an verschiedenen Hürden. Sicher ist die Ausstattung wichtig – und hier wurde die Schule großzügig von lokalen Sponsoren mit 30 Tablets unterstützt. Aber zentral ist daneben auch die Bereitschaft, sich mit dem Umgang dieser Geräte auseinanderzusetzen, die Anfangshürden der technischen Unbekanntheit nicht zu scheuen und sich vertraut zu machen mit Apps und Co.

Diese Voraussetzungen sind in der Comenius Grundschule in besonderem Maß vorhanden. Eine sehr aufgeschlossene Rektorin wirbt selbst aktiv im Kollegium für die Teilnahme am Projekt. Denn Kinder besitzen bereits vor dem Eintritt in die Grundschule Erfahrungen mit digitalen Medien. Smartphone, Computer und Tablet zeigen steigende Nutzerzahlen in den Altersgruppen der 2-13 Jährigen. Bereits zum Schulbeginn existiert in

Deutschland eine Bildungsschere, die auch die Bereiche der medialen und literarischen Sozialisation betrifft. Bildungspolitisches Ziel dieses Forschungsprojektes ist es deshalb mitzuhelfen, durch gezielte Förderung die digitale Mediennutzung von Kindern durch proaktive Vermittlung in der Grundschule sicherer und kompetenzorientierter zu gestalten.

Aber nicht nur die Schule selbst soll profitieren. Erste empirische Daten zum neu eingerichteten Praxissemester in NRW an der TU-Dortmund im Fach Deutsch haben gezeigt, dass die derzeitigen Praktikumsschulen kaum auf digitales Arbeiten vorbereitet sind und nur ausnahmsweise entsprechende Unterrichtsversuche ermöglichen. Unsere Studierenden werden jedoch auf digitales Arbeiten in heterogenen Lerngruppen während des Studiums vorbereitet. In Dortmund wollen wir nun versuchen, wenigstens punktuell diese Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit mit zu schließen. Mit unseren vorangehenden Projekten „KidSmart – Medienbildung zum Schulübergang“ wurde digitales

spielerisches Lernen in der Frühen Bildung interventiv gefördert und erforscht, ebenso im Anschlussprojekt „KidSmart goes OGS“. 2014–2016 wurde in einer Zusammenarbeit mit Bibliotheken und dem Medienzentrum der Stadt versucht, einen Ankerpunkt für digitale Arbeit außerhalb der verpflichtenden Bildungsinstitutionen zu errichten und über eine Kooperation mit der Albrecht-Dürer Realschule in Dortmund-Aplerbeck die digitale Medienbildung in den Bereich der Sekundarstufe 1 ausgedehnt. In der Bildungskette fehlte bisher die Betrachtung der Grundschule im Regelunterricht. Das mit 90.000 Euro geförderte Projekt setzt hier an. Wir werden berichten, wie es läuft und freuen uns über interessierte Studierende, die hier mitarbeiten wollen.

*Liebe Studierende,*

*melden Sie sich gern, wenn Sie mitmachen,  
Lehrpraxis gewinnen und Forschung zu  
Tablets in der Grundschule begleiten  
wollen!*



## Blocktutorium: Inklusive Medienbildung

Wann?	Termin 1: 31.03.16 und 01.04.16 oder Termin 2: 07.04.16 und 08.04.16 (jeweils von 09:00 bis 16:00 Uhr)
Wo?	Emil-Figge Straße 50, Räume werden noch bekannt gegeben
Wer?	Eingeladen sind alle Studierende, vornehmlich am Anfang des Studiums (1.-3. Semester)
Ausrichtende?	Studierende der Rehabilitationswissenschaften und der Germanistik
Voraussetzungen:	wenn möglich ein eigenes Laptop oder Tablet
Anmeldung:	Bis zum 15.03.16 per E-Mail an <a href="mailto:inklusivemedienbildung@web.de">inklusivemedienbildung@web.de</a> mit Angaben zum Termin und einer Anmeldung zu den Workshops

Das Thema Inklusion spielt seit nun mehreren Jahren eine wichtige Rolle an Schulen, Universitäten und in verschiedenen sozialen Einrichtungen. Dieses Blocktutorium beschäftigt sich mit dem Aspekt der Medienbildung im inklusiven, barrierefreien Kontext. Ziel ist es gemeinsam mit Studierenden Grundlagen der Arbeit mit Medien zu erarbeiten. Im Mittelpunkt sollen aber die kreative Gestaltung und das selbständige Erstellen von Medienprodukten für das Bildungswesen stehen. Das Blocktutorium zielt darauf ab praxisnah für Studium und Beruf viele neue Dinge zu erlernen, schon vorhandenes Wissen zu vertiefen und gemeinsam Spaß an der Produktion und Arbeit von und mit Medien zu haben. Zunächst soll es eine kurze Einführung in die Thematik inklusive Medienbildung und ihre Anwendung geben. Anschließend haben die Studierenden die Möglichkeit verschiedene Workshops zur Vertiefung und zur eigenen Praxis zu besuchen.

### Workshop 1: Videos und Social Media

Dieser Workshop thematisiert den Umgang mit verschiedenen Programmen zur Videoerstellung, wie zum Beispiel dem Movie Maker. Natürlich sollen auch eigene kreative Videos erstellt werden. Anschließend werden Möglichkeiten des Einsatzes von Social Media im Bildungswesen aufgezeigt.

### Workshop 2: Audio und Bildbearbeitung

Die Arbeit mit Audio- oder Bilddateien spielt heutzutage eine wichtige Rolle im Bildungswesen und bietet eine Möglichkeit den inklusiven Unterricht zu beleben. In diesem Workshop wird ausprobiert wie man am einfachsten Tutorials produziert und Bilder bearbeiten kann. Außerdem wird das Onlineprogramm Auditorix vorgestellt und Möglichkeiten des kreativen Einsatzes diskutiert.

### Workshop 3: Barrierefreiheit in Text und Video

In diesem Workshop geht es um die Fragen was Barrierefreiheit ist und wie man barrierefreie Textdokumente und PDF-Dateien erstellt. Des Weiteren geht es um unterstützte Kommunikation und alternative Bedienelemente am Beispiel des iPads. Auch hier wird ein Bezug zum inklusiven Unterricht hergestellt.

### Workshop 4: Lernplattformen und Umfrageprogramme

Lernplattformen wie Moodle sind im Alltag an der Uni unverzichtbar. Dieser Workshop zeigt die zahlreichen Möglichkeiten verschiedener Plattformen wie Moodle, Boss, Lsf und Google Docs auf. Im zweiten Schritt werden dann unterschiedliche Umfrageprogramme, die für verschiedene empirische Arbeiten wie Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten, sehr nützlich sind, behandelt und ausprobiert.

# *Einstieg in die Medienbildung – Das Tablet als Chance, um digitale Medien im Unterricht zu etablieren*

## *Schulische Medienbildung im Kontext einer medialisierten Gesellschaft*

Eik Tappe

Im Zuge der voranschreitenden Medialisierung unterliegt auch das Schulsystem einem Wandlungsprozess. Verschiedene schulische Alltagsprozesse wie z.B. die kollegiale Kommunikation, der Austausch von Material oder die Organisation von Verwaltungsaufgaben finden längst mit Hilfe digitaler Medien wie Computer und Internet statt. Dennoch scheint ein alltäglicher Einsatz von aktuellen digitalen Medien wie beispielsweise Smartphones und Tablets im Unterricht noch weit entfernt und es wird eher auf bewährte Geräte wie Overheadprojektoren, Beamer oder auch stationäre Computer gesetzt (vgl. BITCOM 2012, 16ff.). Die mediale Realität von Kindern und Jugendlichen sieht hingegen anders aus. Bereits ca. 50% der Kinder besitzt ein eigenes Smartphone und immerhin 10% haben Zugriff auf ein Tablet (vgl. mpfs 2014a, 8ff.). Bei Jugendlichen liegt der Besitz eines eigenen Smartphones sogar bereits bei knapp 90% und annähernd die Hälfte hat Zugriff auf ein Tablet (vgl. mpfs 2014b, 6ff.). Zudem ist die Ausstattung mit Computern und Internet faktisch flächendeckend in jedem Haushalt vorhanden (vgl. mpfs 2014b, 6ff.). Dies zeigt, dass digitale Medien integraler Bestandteil des

Kinder- und Jugendalltags sind. Auch wenn man dieser Entwicklung ambivalent gegenüberstehen kann, wird diese Entwicklung weiter voranschreiten und sich beschleunigen. Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen sowie Bildungseinrichtungen ist es, auf diesen Umstand zu reagieren und durch verschiedene medienpädagogische Maßnahmen mit Kindern und Jugendlichen in einen Dialog zu treten, um ihnen ein reflektiertes und selbstbestimmtes Leben mit Medien zu ermöglichen. In der Schule gibt es zu diesem Zweck die Medienbildung als Querschnittsaufgabe. Diese hat das Ziel, den Schülerinnen und Schülern beizubringen,

*„selbstbestimmt, sachgerecht, sozial verantwortlich, kommunikativ und kreativ mit den Medien umzugehen, sie für eigene Bildungsprozesse sowie zur Erweiterung von Handlungsspielräumen zu nutzen und sich in medialen wie nichtmedialen Umwelten zu orientieren und wertbestimmte Entscheidungen zu treffen.“ (KMK 2012, 9)*

Demnach genügt es nicht, allein Rahmenprozesse wie das Internet-ABC oder das richtige Schreiben mit

Textverarbeitungsprogrammen einzuüben. Obwohl diese durchaus sinnvoll und wichtig sind, müssen tiefergreifende Prozesse direkt in den Unterricht eingebracht werden, die eine andere Herangehensweise an die Arbeit mit digitalen Medien nötig machen. Kerres beschreibt diesen Sachverhalt treffend:

*„Mit der Auflösung mancher traditioneller Vorstellungen über Medien und der Durchdringung aller Lebensbereiche mit digitaler Technik muss es um die Frage gehen, wie diese gestaltet werden kann, um Lernen und menschliche Entwicklung zu unterstützen.“  
(Kerres 2013, S.128)*

Dies zieht nach sich, dass digitale Medien auch als Kerninstrument innerhalb der Gestaltung und Umsetzung von Unterrichtsprozessen an Bedeutung gewinnen müssen. Nur wenn die Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie mit Hilfe von Medien Sachverhalte zielgerichtet rezipieren, daraus eigene mediale Inhalte gestalten können, um sie dann adressatengerecht wiederzugeben, können die Zielsetzungen der Medienbildung überhaupt erst angesprochen werden. Es gilt demnach zunächst zu bestimmen, ob und welche Bedenken und Hemmnisse auf Seiten der Lehrkräfte bestehen, digitale Medien in diesem Sinne im Unterricht einzusetzen.

### Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht

Es zeigt sich durchaus, dass Lehrkräfte eine positive Technikaffinität aufweisen und im Vergleich zu anderen Haushalten überdurchschnittlich gut mit digitalen Medien ausgestattet sind (BITKOM 2011,

9 ff.). Weiterführend wird aufgezeigt, dass digitale Medien (allen voran Computer und Tablets/Smartphones) im Unterricht eher als Unterstützungshilfen für verschiedene Tätigkeiten eingesetzt werden (wie z.B. zur Informationsrecherche, zum Rechnen und Schreiben, zum Präsentieren von Bildern und Filmen etc.). Eine handlungs- und produktorientierte Arbeit, die einen Raum zur selbstbestimmten und kreativen Auseinandersetzung mit digitalen Medien ermöglichen kann, findet hingegen eher in Ausnahmen statt (vgl. BITKOM 2011, 22ff.; DIVSI 2015, 88). Hier wird deutlich, dass digitale Medien eher als Randerscheinungen im Unterrichtsgeschehen auftauchen und meist keine zentrale Rolle bei didaktischen und methodischen Szenarien spielen. Dies lässt sich auf verschiedene Vorbehalte, wie z.B. bei einer befürchteten Technik-Abhängigkeit während der Unterrichtsdurchführung und dem damit möglicherweise einhergehenden Kontrollverlust, beim Verlernen von Kulturtechniken seitens der Schülerinnen und Schüler sowie bei den generellen Gefahrenpotenzialen durch die Nutzung des Internets zurückführen (vgl. atene 2014, 23). Betrachtet man weitergehend die Ebene der Unterrichtsplanung und -durchführung, werden noch andere Faktoren deutlich: Es mangelt Lehrkräften anscheinend an medienpädagogisch orientierten Fort- und Weiterqualifizierungen, an einer hinreichenden mediendidaktischen Lehramtsausbildung sowie an geeigneten Lern- und Lehrmaterialien, um digitale Medien tatsächlich im Unterricht zentral einzusetzen (vgl.



BITKOM 2011, 35ff.). Dies kann wiederum die Befürchtung verstärken, die Handlungsfähigkeit im Unterricht zu verlieren, wenn digitale Medien zentral eingesetzt werden. Das Resultat ist der Rückgriff auf vertraute Praktiken und Methoden (vgl. atene 2014, 24). Daraus erwächst Unsicherheit, welche das Potenzial zu einer generellen Ablehnung gegenüber eines vertieften Einsatzes von digitalen Medien in sich birgt.

Wie kann man auf diesen Umstand reagieren und Lehrkräfte beim Einstieg in die Arbeit mit digitalen Medien unterstützen? Die Forderungen der Kultusministerkonferenz zu entsprechenden Reformierungen aller drei Phasen der Lehrerbildung (Studium, Referendariat und Weiterbildung) sind wichtig (vgl. KMK 2012, 6ff.). Diese Prozesse greifen jedoch langfristig – zumal deutlich wird, dass vor allem in der Phase der Weiterbildung sich meist die Lehrkräfte fortbilden, die bereits über ein gewisses Know-how verfügen, Lehrkräfte mit wenigen Vorkenntnissen nehmen eher andere Angebote wahr (vgl. atene 2014, 22ff.). Soll also eine zeitnahe positive Veränderung der Einstellung bzw. Bereitschaft gegenüber des zentralen Einsatzes von digitalen Medien im Unterricht erreicht werden, müssen andere Wege beschritten werden. Einer dieser Wege kann sein, Lehrkräften aufzuzeigen, dass sie für den Umgang mit zeitgemäßen digitalen Medien nicht über „neue“ didaktisch-methodische Kenntnisse verfügen müssen, sondern ihr vertrautes Handwerkswissen auf ein anderes Medium übertragen können. Für diesen Zweck eignet sich das Tablet wie keines der digitalen Medien vor ihm.

## Warum Tablets? Medienkonvergenz als Hürdenerleichterung

Wenn wir das Tablet in den Mittelpunkt unserer Überlegungen rücken, um einen niedrigschwelligen Einstieg in die Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht zu fördern, muss der Begriff der digitalen Medien zunächst näher betrachtet werden. Die Erfahrung zeigt, dass im Kontext des schulischen Medieneinsatzes in Lehrerkreisen häufig von „Neuen Medien“ gesprochen wird und damit vor allem computerbasierte Medien, Tablets und Smartphones oder das Internet an sich impliziert werden. Der Begriff der digitalen Medien, so der subjektive Eindruck, erscheint deutlich unpräziser wahrgenommen zu werden. Dies ist ein Umstand, der nicht verwunderlich ist, denn der Begriff ist zunächst deutlich offen angelegt: Digitale Medien zeichnen sich grundlegend durch die Verwendung von digitalen Signalen aus, welche jegliche Art von Information (z.B. Texte, Bilder, Töne) in einem binär codierten Zustand über elektronische Netze aufnehmen, verbreiten und verarbeiten können (vgl. Hoffmann 2003, 155-156). Aktuelle Videokameras, Audioaufnahmegeräte, Fotoapparate, aber auch Computer, Tablets und Smartphones sind demnach digitale Medien. Das Spektrum ist also weit gefasst und wird in dieser Dimension im schulischen Kontext kaum wahrgenommen. Das Verständnis, dass digitale Medien jedoch nach der gleichen Aufnahme-, Verbreitungs- und Verarbeitungsmethode (dem binären Code) arbeiten, ist vor dem Hintergrund des Tablet-Einsatzes im Unterricht bedeutend. Diese Bedeutsamkeit definiert sich durch ein

Charakteristikum, welches das Tablet momentan noch von anderen digitalen Medien (ausgenommen dem Smartphone) unterscheidet: die ihm innewohnende Medienkonvergenz. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass verschiedene digitale Gerätetypen wie Videokamera, Fotoapparat, Audioaufnahmegerät und Computermedien (samt Internetzugriff und Office-Anwendungen etc.) in einem Gesamtsystem vereint sind. Der Begriff der Medienkonvergenz geht dabei deutlich über den rein technischen Aspekt hinaus. So werden in einem medienkonvergenten Gerät nicht nur die verschiedenen technischen Selektions- und Gestaltungsmöglichkeiten von diversen Medienarten (z.B. Audio-, Foto-, Video- und Textmedien), sondern auch die Möglichkeit zur Rezeption, Teilnahme und Mitgestaltung an verschiedenen medial-vernetzten Prozessen und Inhalten ermöglicht (vgl. Barsch 2011, 6ff.).

Es zeigt sich somit, dass im Zuge der Diskussion um den schulischen Einsatz von Tablets der Begriff der „Neuen Medien“ irreführend ist, da die im Tablet vereinten einzelnen medialen Charakteristika kein Novum darstellen. So gelten z.B. für die Gestaltung und Rezeption von Filmen die gleichen Grundregeln – unabhängig davon, ob diese nun mit einer 16-mm Kamera, einer DV-Kamera oder einem Tablet aufgenommen wurden. Genauso verhält es sich bei Print- und Textmedien, die bestimmten formalen Charakteristika folgen, die komplett unabhängig von einer analogen oder digitalen Verarbeitung sind. Ein weiteres Beispiel wäre die Tafel, das Symbol für ein

traditionelles schulisches Medium. Hier lassen sich z.B. die Mechanismen, die für ein gutes Tafelbild und den damit verbundenen lernförderlichen Eigenschaften stehen, auf die Verwendung des Tablets als interaktives Whiteboard übertragen. Führen wir diesen Gedankengang der Medienkonvergenz im Rahmen des schulischen Einsatzes von Tablets fort, wird deutlich, dass zum einen eine Bandbreite an neuen didaktischen Möglichkeiten geschaffen wird (z.B. durch die Vernetzung der Geräte untereinander und mit dem Internet, durch das gemeinsame zeitgleiche Bearbeiten von digitalen Inhalten, durch den Zugriff auf einen enormen Pool an digitalisierten Bildungsinhalten etc.). Zum anderen bleiben gewohnte Praktiken erhalten (z.B. Erstellen von Tafelbildern, Durchführung von Methoden wie Mind Mapping, Schreiben und Gestalten von Texten etc.). Lehrkräften steht somit die Möglichkeit offen, die für sie bewährten didaktischen und methodischen Konzepte auf eine zeitgemäße Plattform zu übertragen und zugleich Zugriff auf ein breites Spektrum an weiteren digitalen Werkzeugen zu erhalten.

In diesem Kontext merkt Kerres richtig an, dass die (Lern-/Lehr-)Situation den Wert des Mediums bestimmt und nicht die Medientechnik (vgl. Kerres 2013, 129). Mit einem Tablet kann aber ein weiteres Feld an Situationen bedient werden, als dies mit (traditionellen) digitalen Einzelmedien der Fall wäre. Somit kann es durchaus einen breiteren didaktischen Mehrwert haben, als ein digitales, nicht konvergentes Medium. Durch Aufzeigen dieser Möglichkeiten kann verdeutlicht werden, dass das

Fehlen einer tiefgreifenden, technikzentrierten Weiterbildung nicht zwingend einen Hinderungsgrund darstellt, um digitale Medien im Unterricht zentral einsetzen zu können. Was jedoch notwendig ist, sind entsprechende methodische und didaktische Vorkenntnisse und eine Vorstellung, wie diese im Rahmen des Unterrichts auf das Tablet übertragen werden können. Zielgerichtete Lehrerfortbildungen, die einen eindeutigen (medien)didaktisch-methodischen Fokus aufweisen, können hier eine entscheidende Bereicherung darstellen.

### Einsatzszenarien von Tablets im Unterricht

Die Ausführungen zur Medienkonvergenz zeigen, dass das Tablet ein universelles Werkzeug zur Rezeption, Interaktion, Produktion und Distribution mit und von (multimedialen) Inhalten darstellt. Daraus ergibt sich wiederum ein breites Spektrum an schulischen Einsatzbereichen. Dieses kann genutzt werden, um Lehrkräfte an die Arbeit mit dem Tablet heranzuführen, da somit Bereiche aufgegriffen werden, die den entsprechenden Lehrerinnen und Lehrern vertraut sind. Je nach Erfahrungsstand und Bedarf können Lehrkräfte aus einem weitreichenden Pool an didaktischen und methodischen Einsatzszenarien wählen. Es ist zu hoffen, dass durch einen niedrigschwelligen Einsatz die Motivation und das Interesse steigen, sich im Laufe der Lehrtätigkeit weitere Bereiche der aktiven Arbeit mit digitalen Medien zu erschließen. Um einen

Überblick zu geben, sollen im Folgenden vier große Einsatzszenarien für Tablets im Kontext des schulischen Unterrichts skizziert werden:

### 1. Einsatz im Rahmen von alltäglichen Unterrichtssituationen

Prozesse innerhalb des Unterrichts wie z.B. das Verteilen von Arbeitsmaterial, das Zeigen von Filmen und Fotos, das Erstellen von Tafelbildern oder das Besprechen von Arbeitsergebnissen sind elementar für jeden Unterrichtsverlauf. Genauso grundlegend ist die Vor- und Nachbereitung der entsprechenden Prozesse im Zuge der Unterrichtsplanung. Mit Hilfe des Tablets können viele dieser Tätigkeiten durch Basisfunktionen des Gerätes oder durch spezielle Apps unterstützt werden. Aber auch die Funktionsweisen von aktuellen Geräten wie einer Dokumentenkamera oder einem interaktiven Whiteboard können komplett vom Tablet übernommen werden. Hier liegt das größte Potenzial, um Lehrkräfte an die Arbeit mit dem Tablet heranzuführen, da vertraute Vorgänge durch die Einbindung der digitalen Technik begleitet werden können. Beispiele für Anwendungsbereiche des Tablets wären:

- *Unterrichtsvor- und Nachbereitung:* Planung von Unterrichtseinheiten, Verwaltung von Lerninhalten, Termin- und Zeitplanung, Notenverwaltung...
- *Bereitstellen von Lernmaterialien:* Grafiken/Tabellen/Texte, eBooks (z.B. in Form von Schulbüchern), Lehrfilme und Originalaufnahmen...



- *Austausch von Arbeitsaufträgen und -ergebnissen:*  
Über drahtlose Verbindungen wie Bluetooth, das Internet oder WLAN...
- *Präsentieren und Dokumentieren von Inhalten:*  
Verwendung als Dokumentenkamera durch die Kamerafunktion des Tablets, Aufnahme von Ergebnissen oder Arbeitsprozessen (auditiv, visuell, audiovisuell), Einsatz des Tablets als Interaktives Whiteboard...
- *Kommunikation:*  
Austausch von zu Hause aus über Social Media, ortsunabhängige Kommunikation in der Schule über Messenger oder E-Mail...

### **Beispiel: Einsatz im Rahmen von alltäglichen Unterrichtssituationen Tableteinsatz in einer Deutschstunde**

#### Thema:

Einführung in die Epoche „Expressionismus“

#### Unterrichtsvorbereitung:

- Über den Browser wird das Bild „Der Schrei“ von Edvard Munch abgerufen und in der Fotobibliothek gespeichert.
- Der Text des Gedichts „Weltende“ von Jakob van Hoddis wird in das Textverarbeitungsprogramm geladen und als PDF abgespeichert.

#### Unterrichtsdurchführung:

- „Der Schrei“ wird mit Hilfe des Beamers an die Wand projiziert. Die SuS sollen erste Gedanken, Emotionen, Eindrücke äußern. Dazu benutzen sie das Tablet, um bestimmte Bereiche im Bild zu markieren oder zu vergrößern, um ihre Ideen für alle zu verdeutlichen.
- Nach der Überleitung zum Thema „Expressionismus“ wird über die Drahtlosverbindung den SuS der Text zum Gedicht „Weltende“ zur Verfügung gestellt. Die Aufgabe: *Markiert die Bereiche, in denen die Atmosphäre beschrieben wird. Was fällt euch auf?*
- Die SuS markieren auf dem Tablet die entsprechenden Textpassagen und machen sich Notizen.
- Bei der Vorstellung der Ergebnisse projiziert die jeweilige Schülerin/der jeweilige Schüler vom Platz aus seinen/ihren Text an das Whiteboard und beschreibt ihre/seine Erkenntnisse.

#### Unterrichtsnachbereitung:

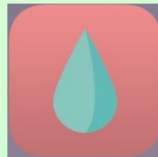
- Die SuS bekommen die Aufgabe, selbstständig im Internet nach Bildern, Texten, Musik und Filmen zum Thema „Expressionismus“ zu suchen. Ihre Ergebnisse speichern sie in ein (Online-Dokument), auf welches alle einen Zugriff haben.

## 1. Verwendung von fachspezifischen Apps zur Veranschaulichung von Sachinhalten

Hier kommen Apps zum Einsatz, die bestimmte Sachinhalte medial erfahrbar machen. Dies kann z.B. die Veranschaulichung von Aggregatzuständen chemischer Elemente, eine bebilderte App zur Pflanzenbestimmung oder eine interaktive Darstellung des Sonnensystems sein. Gemein ist diesen Apps, dass sie (zumeist) keine

programminterne Didaktik besitzen. Das heißt, dass sie keinen Lernweg mit gezielten Lernkontrollen und Methoden zur Verfügung stellen, um sich die Informationen anzueignen. Meist bieten sie jedoch eine Interaktion mit den Lerninhalten an oder erläutern durch weitere mediale Elemente spezifische Sachverhalte. Die Inhalte können somit zwar rezipiert werden, müssen jedoch selbst von der Lehrkraft und/oder den Schülerinnen und Schülern in einen Lernkontext überführt werden.

### Beispiel Fach-Apps: App: Hinter den Kulissen – Von der Idee zur Theaterpremiere



#### Beschreibung:

In dieser kostenlosen App können die SuS interaktiv ein Theater erkunden und dabei die verschiedenen Stationen des Produktionsprozesses eines Theaterstückes durchlaufen. Jeder einzelne Schritt wird dabei genau erklärt und durch zusätzliche Videos aus dem Theateralltag veranschaulicht.

#### Einsatzmöglichkeit:

Theateraufführungen kennen SuS meist nur durch den Besuch einer Aufführung. Welcher enorme Aufwand geleistet wird, bis es zur Premiere kommt, bleibt den meisten verborgen. Durch die App erhalten die SuS die Möglichkeit, tatsächlich hinter die Kulissen zu schauen und alle Abläufe kennenzulernen. Somit lässt sich die App gut vor dem Besuch eines Theaterstückes einsetzen, um so eine Vorstellung und Wertschätzung für die Arbeit am Theater herzustellen. Aber auch für die Organisation und Produktion eines eigenen Theaterstückes kann die App ein hilfreiches Werkzeug darstellen.



## 2. Verwendung des Tablets beim Selbstlernen

Es gibt einen fast unüberschaubaren Markt an verschiedenen Apps, die die Schülerinnen und Schüler an spezielle Themengebiete heranführen und diese spielerisch zum Lernen anregen. Dabei funktionieren diese Apps meist nach dem gleichen Grundprinzip: Ein gewisser Lerninhalt wird durch die Software über einen vorgegebenen Lernweg (methodisch) vermittelt und (im Idealfall) auf Verständnis abgeprüft.

Die Anwendungsgebiete sind vielfältig und reichen vom Erlernen von Sprachen, Rechenarten und Schreibweisen bis zur spielerischen Erkundung von Sachgebieten wie z.B. dem Kennenlernen der heimischen Flora oder des menschlichen Körpers. Meist sind solche Apps kommerziell ausgelegt und schwanken stark in der (inhaltlichen) Qualität. Zudem sind sie aufgrund ihrer vorgegebenen didaktischen und methodischen Struktur für den Einsatz im alltäglichen Unterricht eher ungeeignet.

### Beispiel Selbstlern-Apps: App „Schreibreise“



#### Beschreibung:

Mit der App können Kinder die vereinfachte Ausgangsschrift einüben, in dem sie einzelne Buchstaben oder Wörter nachspuren. Fehler erkennt die App bereits bei kleinen Abweichungen von der Spurlinie und ermuntert die Kinder, es nochmal zu probieren. So durchlaufen sie einen progressiven Ablauf, der sie in einer kindgerechten Geschichte um die ganze Welt führt.

#### Einsatzmöglichkeit:

Die App bietet sich vor allem im Förderbereich oder zur Wiederholung des Einübens der richtigen Schreibweise von Buchstaben und Wörtern an.

#### Anmerkungen:

Das Nachspuren der Buchstaben funktioniert grundsätzlich auch mit dem Finger, es sollte jedoch wenn möglich auf einen Eingabestift für das Tablet zurückgegriffen werden. Die App sollte selbstverständlich nicht als Ersatz zum Schreiben mit Stift und Papier verwendet werden, sondern als Übungsmethode dienen. Die kindgerechte Geschichte kann die Schülerinnen und Schüler dabei motivieren, das Thema mehrmals einzuüben.



Ihr Einsatzfeld ist vor allem in der Vor- und Nachbereitung sowie in der Einübung und Vertiefung von speziellen Themengebieten anzusiedeln. Aber auch hier muss je nach Anwendung entschieden werden, ob und für welchen Lerntyp sie förderlich sind und ob sie sich für das Fach/Themenfeld als geeignet herausstellen.

### 3. Einsatz von Apps mit Werkzeugcharakter

Apps mit Werkzeugcharakter oder Werkzeug-Apps sind Anwendungen, mit denen selbstständig mediale (Lern)Inhalte erstellt werden können. Das bedeutet, dass Sachinformationen aufgenommen und in eine mediale Form in neue Zusammenhänge gebracht werden können. Bedeutend bei solchen Apps ist, dass die Schülerinnen und Schüler selbst ein mediales Produkt erstellen und die Anwendung selber lediglich die Werkzeuge zur Verfügung stellt. Somit ist kein Lernweg vorgegeben, sondern nur die Möglichkeiten der Ausgestaltung. Hier kommen z.B. Apps zur Gestaltung von eigenen Comics, Filmschnittprogramme, Anwendungen zum Komponieren oder das Erstellen von eigenen eBooks zum Einsatz (Beispiel s. nächste Seite). Dies bringt automatisch mit sich, dass die Lehrkräfte für den Einsatz solcher Apps einen didaktischen Rahmen schaffen müssen bzw. die Apps in einen solchen überführen. Gerade diese Apps eignen sich für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht, sind jedoch meist kostenpflichtig.

### Fazit

Es wurde aufgezeigt, dass beim Einsatz des Tablets keineswegs die Notwendigkeit besteht, neue didaktische Methoden und Vorgehensweisen zu etablieren (vgl. dazu auch Jürgens 2015, 141-142). Vielmehr geht es darum, mit Hilfe von digitalen Medien im Sinne einer zeitgemäßen schulischen Medienbildung zu agieren. Durch eine Überführung von bekannten Methoden und Unterrichtsprozessen auf digital unterstützte Vorgänge, besteht die Möglichkeit, dass sich sukzessive weitere Formen der mediendidaktischen Unterrichtsgestaltung etablieren, ohne Lehrkräfte vor die Herausforderung zu stellen, zu IT-Experten werden zu müssen.

Denkbar wären hier neben „klassischen“ Formen der aktiven Medienarbeit (wie z.B. die Erstellung eines Hörspiels, das Drehen eines eigenen filmischen Produkts, das Gestalten einer Foto-Story) „kleinere“ Varianten, wie z.B. die Unterstützung eines Referats durch eine selbstgestaltete Bilderreihe, das filmische Analysieren von Bewegungsabläufen im Sport- oder im Biologieunterricht oder das Aufnehmen, Abhören und Einüben von fremdsprachlichen Sätzen. Neben dem alltäglichen Gebrauch von digitalen Medien als Werkzeug zur Unterrichtsorganisation und Wissensaneignung kann eine aktive und produktorientierte Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten somit zu einer medialen Mündigkeit führen, die über das bloße Konsumieren von Inhalten deutlich hinausgeht.



### Beispiel Werkzeug-Apps:

#### Freies Nacherzählen des Märchens „Die Bremer Stadtmusikanten“

##### Beschreibung:

Mit Hilfe der kostenlosen App „AdobeVoice“ können auf einfache Weise vertonte Bildergeschichten erstellt und als Video auf dem Tablet gespeichert werden. Die Beschränkung der Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der App bietet den Vorteil, dass sie unkompliziert einsetzbar ist und die SuS schnell zu ersten Ergebnissen kommen.

##### Einsatzmöglichkeit:

Durch den offenen Werkzeugcharakter ist die App bei nahezu jedem Thema einsetzbar. So können nicht nur Geschichten nacherzählt, sondern vielmehr eigene ausgedacht werden. Aber auch für Kurzreferate z.B. über bedeutende Schriftsteller kann der Einsatz sinnvoll sein. Die Grundvoraussetzungen sind eine klare Arbeitsanweisung, ggf. das Bereitstellen von Bildern sowie Regeln zur Aufnahme von Audiodateien (z.B. lautes und deutliches Sprechen).

##### Aufgabenstellung:

*Erstellt ein vertontes Bilderbuch, indem ihr frei das Märchen der Bremer Stadtmusikanten nacherzählt.*

Geht dabei folgend vor:

- 1) Geht gemeinsam die Bilder zum Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ durch. erinnert ihr euch, wie die Geschichte ablief? Versucht, sie euch frei zu erzählen.
- 2) Öffnet nun die App „AdobeVoice“ und legt ein neues Projekt an. Ladet hier die Bilder aus der Fotogalerie hoch und setzt sie in die richtige Reihenfolge. Nehmt für jede Seite nur ein Bild!
- 3) Beginnt nun, zu jedem Bild den richtigen Teil der Geschichte zu erzählen und nehmt ihn mit der App auf.
- 4) Speichert eure fertige Geschichte als Bildervideo in der Fotogalerie.



© Heinrich Mellmann (<http://www.heimel-dias.de>)

In diesem Zuge ist die Etablierung des Selbstverständnisses wichtig, dass jede Lehrkraft für sich einschätzen muss, ab wann der Einsatz von Tablets im eigenen Unterricht sinnvoll erscheint. Dogmatische Vorgehen, die Lehrkräfte eher widerwillig dazu drängen, die neu angeschafften Geräte einzusetzen zu müssen, fördern den Widerwillen zum Technikeinsatz. Tablets sollten in diesem Rahmen als didaktisch-

methodische Werkzeuge (neben Tafel, Taschenrechner, Stift und Papier etc.) verstanden werden, die von sich aus noch nicht zu einem „guten“ Unterricht führen, aber in Verbindung mit Fachinhalten und mit den Möglichkeiten der konvergenten Medienentwicklung einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der schulischen Medienbildung leisten.

---

**Literatur:**

- atene KOM Agentur für Kommunikation, Organisation und Management (Hrsg.) (2014): Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. Berlin. Online. [http://www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2014/11/141106\\_Medienbildung\\_Onlinefassung\\_komprimiert.pdf](http://www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2014/11/141106_Medienbildung_Onlinefassung_komprimiert.pdf) (Download 15.07.2015).
- Barsch, Achim (2011): Zum Begriff der Medienkonvergenz. In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hrsg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker; Jonas, Hartmut; Josting, Petra: Medien im Deutschunterricht 2010. Jahrbuch. München: kopaed. S. 38-49.
- BITKOM Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und Neue Medien e.V. (Hrsg.) (2011): Schule 2.0 – Eine repräsentative Untersuchung zum Einsatz elektronischer Medien an Schulen aus Lehrersicht. Berlin. Online. [http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM\\_Publikation\\_Schule\\_2.0.pdf](http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Publikation_Schule_2.0.pdf) (Download 01.07.2015).
- DIVSI Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (Hrsg.) (2015): DIVSI U9-Studie. Kinder in der digitalen Welt. Hamburg. Online. <https://www.divsi.de/publikationen/studien/divsi-u9-studie-kinder-der-digitalen-welt/1-einfuehrung/> (Download 15.07.2015).
- Hoffmann, Bernward (2003): Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Paderborn: Schöningh.
- Jürgens, Hans-Joachim (2015): Literarisches Lernen mit dem Tablet. In: Möbius, Thomas; Steinmetz, Michael; Lang, Verena: Tablets im Deutschunterricht. Forschungsperspektiven – Unterrichtsmodelle. München: kopaed. S. 129-144.
- Kerres, Michael (2013): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. München: Oldenburg Verlag.
- KMK Kultusministerkonferenz (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Online. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf) (Download 15.07.2015).
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (mpfs) (2014a): JIM Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart. Online. [http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie\\_2014.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf) (Download 20.07.2015).
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (mpfs) (2014b): KIM Studie 2014. Kinder + Medien. Computer + Internet. Stuttgart. Online. <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf14/KIM14.pdf> (Download 20.07.2015).

# „Radio. Geht ins Ohr. Bleibt im Kopf“<sup>1</sup> – auch an der TU Dortmund

## Förderung von Medienkompetenz durch Radioarbeit – ist Radio aber noch zeitgemäß?

Annette Pola



© Pola: Umfrage im Radio-Projekt

Radio funktioniert ganz ohne Bilder. Als alltäglicher Begleiter bietet es Unterhaltung und Informationen. Es spiegelt aktuelle Geschehnisse und die Musikszene wider. Radio als Medium hat bei Kindern und Jugendlichen einen festen Platz im Alltag. „Das Radio spielt [...] nach wie vor eine wichtige Rolle, drei Viertel der Jungen und Mädchen hören mindestens mehrmals pro Woche Radio (73 %), jeder Zweite sogar täglich“ (MPFS 2014, 59)<sup>2</sup>. Sowohl die Musik als auch die Möglichkeit der Identitätsbildung motivieren Kinder und Jugendliche zum Einschalten (vgl. ebd., 16). Somit hat Radio auch eine hohe Relevanz für zukünftige Schülerinnen und Schüler von angehenden Lehrkräften.

„Die Entwicklung von umfassender Medienkompetenz durch Medienbildung

<sup>1</sup> Werbeslogan der Radiozentrale (Quelle: Radio Zentrale [online]. Verfügbar unter: <http://www.radiozentrale.de/start/> [25.07.15]).

<sup>2</sup> Die JIM-Studie stellt im Jahr 2014 u.a. das Mediennutzungsverhalten von Medien der befragten Jugendlichen explizit dar. Es wurde eine repräsentative Stichprobe von 1.200 Jugendlichen befragt.

ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe (...)“ (KMK 2012, 3). Die mediale Entwicklung fordert einen kompetenten Umgang von Kindern und Jugendlichen mit Medien. Radioarbeit kann einen wertvollen Beitrag dazu leisten.

Radio ist daher heute noch wirkungsvoll - und vor allem gar nicht so schwer selbst zu produzieren. Ein gutes Schulradio braucht gute Lehrkräfte! Das Seminar „Radioarbeit in der Schule – Lehr- und Praxisseminar“ der Fakultät Rehabilitationswissenschaften Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung bietet die Möglichkeit, die dafür notwendigen Kompetenzen bereits im Studium zu erwerben - und dies zielgruppenspezifisch. In dieser Veranstaltung geht es über das bloße Einschalten und Hören hinaus. Hier wird eine aktive und gestalterische Sichtweise aufgezeigt. „Radio als Medium der Sprache führt zu Erkenntnis- und Kompetenzgewinn – vor allem in Lerntätigkeiten: Strukturieren, Recherchieren, Kooperieren, Produzieren, Präsentieren und Reflektieren“ (Medienkompetenzbericht 2013/14. LfM 2014, 85). Schülerinnen und Schüler werden in diesen Kompetenzen gefördert. Innerhalb der

hochschuldidaktischen (sonderpädagogischen) Lehrerausbildung dienen Medien vorrangig als Arbeitsgeräte und als Möglichkeit zur Informationsbeschaffung und Wissensvermittlung (vgl. Schluchter 2014, 486). Medienpädagogik ist demnach als Querschnittsdisziplin in der Lehrerausbildung zu betrachten (vgl. ebd., 106). Im Rahmen des Studiums braucht es somit Studierende, die sich mit verschiedenen Medien sowie ihren vielfältigen Möglichkeiten auseinandersetzen. Das Thema Medien erscheint in der gegenwärtigen Lebenswelt für angehende Lehrerinnen und Lehrer, wie auch für die damit aufwachsende Schülerschaft, bedeutend und handlungsführend.

Im Seminar „Radioarbeit in der Schule“ erhalten Studierende die Möglichkeit, das Medium Radio in den Fokus zu nehmen und ihre eigene Medienkompetenz in Theorie und Praxis zu erweitern. Dabei lernen sie eigene didaktische und methodische Überlegungen für eine aktive Radioarbeit zu planen, in der Praxis durchzuführen und zu reflektieren. Für eine aktive Medienarbeit in Schule stellt das Medium Radio nach Rauscher (2008, 68) und Griesinger (2011, 35f.) gegenüber anderen Medien einige Vorzüge dar. Es bestehen geringe technische Voraussetzungen, da die Aufnahmegeräte mobil, einfach in der Handhabung und schnell erlernbar sind. Bei der Radioarbeit liegt der Schwerpunkt auf der Konzentration des auditiven Bereiches und es regt zur Partner- und Gruppenarbeiten an, da bei einer eigenen Radioproduktion verschiedene Aufgaben anfallen. Weiter

stellt das Radio für Schülerinnen und Schüler ein niederschwelliges Angebot dar, welche sich nicht gern visuell präsentieren (vgl. Griesinger 2011, 36). „Denn bevor man selbst den Schritt vor das Mikrofon wagen muss, ermöglicht es das Medium, bei Interviews und Umfragen andere zu Wort kommen zu lassen (...)“ (ebd., 36). Radioarbeit birgt im Hinblick auf die Partizipation von Schülerinnen und Schülern viel Potential (vgl. ebd., 36). Es lässt sich im Rahmen des Musikunterrichts, des Deutschunterrichts oder fächerübergreifend realisieren. Rauscher (2008, 67) fordert für das Lernen an und mit Medien eine Aufhebung des starren 45-Minutentaktes, da eine Medienproduktion flexible Zeitformen benötigt.

Das Seminar „Radioarbeit in der Schule“ findet in Kooperation mit der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) und einer LfM-Medientrainerin statt, welche sowohl die Dozentin als auch die Studierenden bei der Umsetzung einer aktiven Radioarbeit unterstützt. Die LfM stellt zudem die technische Ausrüstung bereit. Bevor die Studierenden ihre medienspezifischen Kompetenzen in der Praxis umsetzen, lernen sie zunächst selbst, wie eine eigene Radiosendung produziert wird. Das Seminar gliedert sich in einen theoretisch und praktisch orientierten Entwicklungsteil an der Universität und in einen Praxisteil in der Schule. Im Entwicklungsteil lernen die Studierenden Radioarbeit selbsthandelnd kennen und erarbeiten dann zielgruppenspezifische Unterrichtseinheiten für die Schülerinnen und Schüler in der Praxis.



Das Seminar orientiert sich für die aktive Radioarbeit an der Konzeption von Schulradioprojekten von Radio EXLEX<sup>3</sup> aus Mönchengladbach (Thomas Bruchhausen) und den Erfahrungen aus dem Pilotprojekt 2012 (Bosse et al 2012, 111f) an der Hedwig-Dransfeld-Schule (Werl) sowie weiteren Erfahrungen aus der Radio-AG der Schule am Marsbruch (Dortmund).

Dabei lernen die Studierenden in fünf Phasen wie ein sendefähiger Radiobeitrag produziert wird. Das Konzept geht von folgenden Bausteinen aus:

1. Preproduktion: Einführung in das Thema, Technik und Recherchen von Inhalten
2. Produktionsphase: Themen für Umfragen finden, Interviewfragen formulieren, Straßenumfrage, Schneiden der Aufnahmen, An- und Abmoderationen gestalten und einsprechen, Musikauswahl
3. Postproduktion: Weiterarbeit, Verfeinerung, Testen
4. Distribution: Ausstrahlung der produzierten Beiträge (*hier: Präsentation im Seminar*)
5. Reflexionsphase (Bruchhausen 2010).

Während den genannten Phasen lernen Studierende medienpädagogisches Handeln kennen und erweitern ihre didaktischen und methodischen Kenntnisse. Im Anschluss setzen sie ihre Erfahrungen und Ideen in der Schule um. Dies fand bisher sowohl in einer Projektwoche als auch in Form von bestehenden Arbeitsgemeinschaften (Radio-AGs) innerhalb zweier

Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperlich und motorische Entwicklung statt. Im Wintersemester 2015/16 wird im Sinne einer inklusiven Medienbildung erstmalig das Radioprojekt an einer Hauptschule in Witten stattfinden. Dabei dienen die bisherigen Projekte zur Radioarbeit als Grundlage.



© Pola: Umfrage zum Thema Schwimmen

Auch hier wird es dann für Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Lernen die Möglichkeit zur Partizipation gegeben. Denn „jeder hat die Chance, mithilfe des Massenmediums Radio seine eigene Meinung, sein eigenes Thema anderen Menschen nahezubringen, sie mitzunehmen und dafür zu interessieren (...)“ (Medienkompetenzbericht 2013/14. LfM 2014, 81). Die fertiggestellten Radiosendungen der Schülerinnen und Schüler werden anschließend über einen nordrhein-westfälischen Lokalfunk (Sendezeit des Bürgerfunks) ausgestrahlt. Die aktive Medienarbeit mit Menschen mit und ohne Behinderung ist eine Möglichkeit des kulturellen Selbstausdrucks, der nach wie vor selten genutzt wird. Dieses Seminar bietet dazu eine seltene Gelegenheit! Es fördert die Medienkompetenz der Studierenden sowie der Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung.

<sup>3</sup> EXLEX ist eine Radiowerkstatt in Mönchengladbach. Bei der Konzeption handelt es sich um ein unveröffentlichtes Manuskript von Thomas Bruchhausen (2010).

### Wussten Sie schon...?

Die Radio-AG der Schule am Marsbruch hat letztes Jahr den Dieter-Baacke-Preis gewonnen! Wir sagen an dieser Stelle noch mal: Herzlichen Glückwunsch und einen großen Respekt für soviel Engagement!

Nähere Informationen dazu sowie zu dem Projekt selbst finden Sie hier:

- <http://www.kme.tu-dortmund.de/cms/de/Aktuelles/aktuelle-Meldungen/Radio-AG-gewinnt-Dieter-Baacke-Preis-2015/index.html>
- <http://www.inklusive-medienarbeit.de/die-radio-ag-der-schule-am-marsbruch->

### Literatur:

- Bosse, I.; Claßen, C.; Eschkotte, D.; Schwarz, P. (2012): Hier steckt alles drin – Radioarbeit mit körperbehinderten Schülerinnen und Schülern. In: Bosse, I. (Hg.) (2012): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Düsseldorf: LfM-Dokumentation, Band 45, 111-120.
- Bruchhausen, T. (2010): Das Schulradioprojekt für die Klassen 7-10. Unveröffentlichtes Manuskript der EXLEX. Mönchengladbach.
- Griesinger, S. (2011): Chance Internet-Radio? Ansätze, Probleme und Potenzial der Radioarbeit im Internet. In: medien + erziehung, Jg. 55, Heft 2, S. 34-41.
- KMK – Kultusminister Konferenz (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.3.2012 [Online]. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf) [20.07.2015].
- Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (2014): Medienkompetenzbericht 2013/14 der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: LfM.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.; 2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland [Online]. Verfügbar unter: [http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie\\_2014.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf). [20.07.2015].
- Rauscher, M.S. (2008): Medienpädagogische Radioarbeit in der Schule. Medienkompetenz und Medienerziehung – zur empirischen Überprüfung eines Modellversuchs. Stuttgart: Ibidem.
- Schluchter, J.R. (2014): Medienbildung in der (sonder)pädagogischen Lehrerbildung. Bestandsaufnahme und Perspektive für eine inklusive Lehrerbildung. München: kopaed.

### Linkliste für einige gelungene Radioprojekte in der Schule:

- Radiosendungen der Radio-AG der Schule am Marsbruch, Dortmund: <http://www.marsbruch.de/forum/neuigkeiten/neues-aus-den-stufen-ags/727-erste-radiosendung/> (erste Radiosendung) und <http://www.marsbruch.de/forum/neuigkeiten/neues-aus-den-stufen-ags/758-zweite-radiosendung/> (zweite Radiosendung)
- Das „Morgenmuffel Radio“ erhielt 2014 unter anderem den Dieter Baacke Preis. Homepage Schule mit Hörbeispielen und WDR-Fernsehbericht: [http://www.ggs-heiligenhaus.de/schulradio\\_morgenmuffel.htm](http://www.ggs-heiligenhaus.de/schulradio_morgenmuffel.htm) [http://www.ggs-heiligenhaus.de/index\\_html\\_files/schulradio\\_bericht\\_wdr\\_lokalzeit.mp4](http://www.ggs-heiligenhaus.de/index_html_files/schulradio_bericht_wdr_lokalzeit.mp4)
- Ein Blog zum Thema „Radiomachen“ von Sandra Müller: <http://www.radio-machen.de>



© Frank: Multimedia-Station „Video-Freak“ in der Ausstellung

# *Medienkompetenzförderung im Museum: Eine Studie zur medialen (und inklusiven) Museumsdidaktik am Beispiel der DASA-Ausstellung: Neue Arbeitswelten*

Annika Frank

Das Leben in der heutigen Informationsgesellschaft bringt in erster Linie eines mit sich: immer neue und vielfältigere Handlungsmöglichkeiten. Auf der anderen Seite verlangt sie von jedem Gesellschaftsmitglied eine aktive Auseinandersetzung mit den ständigen Entwicklungen. Wie in jedem Bereich gesellschaftlicher Teilhabe werden auch hier Kompetenzen benötigt, um den Herausforderungen, die der jeweilige Lebensbereich mit sich bringt, gewachsen zu sein. Hier greift die Medienkompetenz, die die „Fähigkeit

zur sinnvollen, reflektierten und verantwortungsbewussten Nutzung der Medien“ (Medienpädagogisches Manifest 2009) darstellt.

Auch wenn die Diskussion um den Erwerb und die Förderung von Medienkompetenz bereits seit den 1970er Jahren besteht, verliert sie seitdem weder an Aktualität noch an Relevanz. Viele der Konzepte und Forderungen verbleiben jedoch auf einer theoretischen Ebene. (vgl. Niesyto 2012, 334) Durch Projekte und Arbeitskreise wie z. B. die Initiative

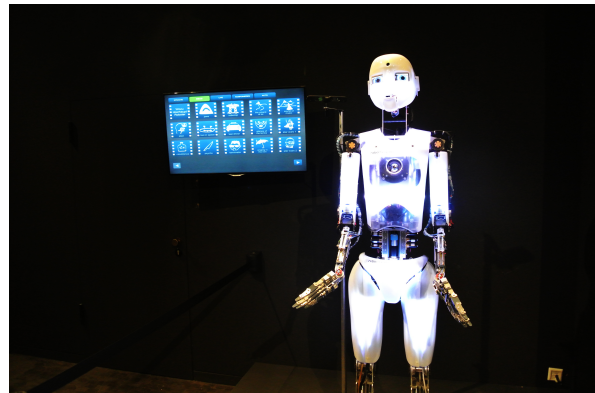


Medienpass NRW konnten in den letzten Jahren aber auch in der Praxis einige Fortschritte erzielt werden. In den schulischen Curricula sind ebenfalls Bezüge zum Medienkompetenzerwerb verankert worden. Welchen Beitrag können aber die außerschulischen Lernorte in diesem Zusammenhang leisten?

Um diese Frage zu beantworten, wurde eine Studie zur Medienkompetenzförderung im Museum durchgeführt. Den Untersuchungskorpus stellte hier der Ausstellungsteil *Neue Arbeitswelten* der *DASA Arbeitswelt Ausstellung* (DASA) in Dortmund dar. Die DASA ist eines der größten technischen Museen Deutschlands und wird von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin betrieben. Sie stellt einen interaktiven Erlebnisort dar, der sich mit dem Verhältnis zwischen Mensch, Arbeit und Technik befasst. Schon bei einem Besuch der Website ([www.dasa-dortmund.de](http://www.dasa-dortmund.de)) aber auch nach eingehenderer Prüfung der unter verschiedenen Reitern aufgeführten Angebote wird deutlich, dass das Museum vielfältige Möglichkeiten für die Zusammenarbeit mit Schulen bietet und sich um eine Rolle als attraktiver außerschulischer Bildungspartner bemüht.

Die Ausstellung *Neue Arbeitswelten* ist eine von zwölf Erlebnislandschaften der Dauerausstellung – sie soll die Arbeitswelt von morgen thematisieren. Im Mittelpunkt steht dabei die Rolle des Menschen in einer sich immer schneller und komplexer entwickelnden Arbeitsumgebung. Auch die digitalen Medien spielen hier eine tragende Rolle: Ein Teil der Ausstellung besteht aus

Multimedia-Stationen, an denen die Besucher Einblicke in den Berufsalltag der Medienbranche gewinnen können. Ein weiterer zentraler Anlaufpunkt der Ausstellung ist der nachträglich installierte humanoide Roboter *RoboThespian*.



© Frank: RoboThespian

Um die Ausstellung auf die Eignung für die Medienkompetenzförderung zu testen, wurde der Kompetenzrahmen der Initiative Medienpass NRW herangezogen. Dieser beinhaltet fünf Anforderungsbereiche mit Fähigkeitsbeschreibungen für verschiedene Alters- und Klassenstufen, an denen sich Lehrerinnen und Lehrer orientieren können (vgl. Medienpass NRW 2012).

Aufgrund des Praxisbezugs und des klar strukturierten Aufbaus ist er als Grundlage für eine Analyse in diesem Fall sehr geeignet. Konkret wurden das Videobearbeitungsprogramm *Video-Freak* aus dem Multimedia-Bereich der Ausstellung und der *RoboThespian* an Hand des Kompetenzrahmens geprüft.

Die beiden Stationen können jeweils einige der Anforderungen der verschiedenen Stufen des Kompetenzrahmens erfüllen. Der *Video-Freak* eignet sich besonders für den Anforderungsbereich „Bedienen und Anwenden“ (Medienpass NRW 2012),



während der Roboter allein schon durch seine Präsenz, aber auch durch seine vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten auf das „Produzieren und Präsentieren“ (ebd.) ausgelegt ist. Aufgrund seiner intuitiven Touchscreen-Bedienung ist er darüber hinaus für mehrere Alters- und Klassenstufen des Kompetenzrahmens einsetzbar.

Ein deutliches Defizit bewies die Studie allerdings im Bereich der Aktualität der Ausstellung. An der Station *Video-Freak* sind die Handlungsmöglichkeiten sehr eingeschränkt; viele weitere Stationen des Multimedia-Bereichs der Ausstellung sind gar nicht mehr nutzbar. Seit der Eröffnung im Jahr 2000 habe es laut eines Museumsmitarbeiters zwar immer wieder kleine Veränderungen und Aktualisierungen gegeben, dennoch reiche das Konzept nicht mehr aus, um die aktuellen Anforderungen erfüllen zu können. Schülerinnen und Schüler kommen immer früher in Berührung mit hochentwickelten technischen Geräten. Umso wichtiger ist es für die DASA, ein ansprechendes Medioumfeld zu schaffen, das den Ansprüchen gerecht wird und einen Mehrwert bieten kann. Die DASA arbeitet an einer Neukonzeptionierung des gesamten Ausstellungsteils; dieser soll 2017 eröffnet werden.

Da die Medienkompetenzförderung als Schlüssel zum gemeinsamen Lernen bei unterschiedlichen Ausgangslagen gilt, wird sie allgemein als inklusionsfördernd angesehen. (vgl. Michaelis/ Lieb 2006, 8f) Wenn eine Museumsausstellung also den Erwerb von Medienkompetenz fördert, lässt dies auch positive Rückschlüsse auf die Zugänglichkeit der Ausstellung ziehen. So wurde die Ausstellung zusätzlich auf

eine inklusive Ausrichtung geprüft – speziell auf die Nutzungsmöglichkeiten für Menschen mit Höreinschränkungen. Generell bietet die DASA bereits einige Angebote zur inklusiven Nutzbarkeit ihrer Ausstellung. So werden z. B. regelmäßig Führungen von einer gehörlosen Mitarbeiterin der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin in Gebärdensprache durchgeführt. Auch wenn dieses Angebot gut angenommen wird und einen wertvollen Schritt in Richtung einer inklusiven Museumsdidaktik bedeutet, ist es dennoch wünschenswert, dass Menschen mit Hörbehinderungen auch außerhalb dieser Führungen einen umfassenden Zugang zur Ausstellung geboten bekommen. Hierzu konnte herausgearbeitet werden, dass es wichtig ist, viele verschiedene Zugänge zu ein und derselben Information bereitzustellen. Dies bietet nicht nur eine gleichberechtigte Teilhabe aller Besucher, sondern in vielen Fällen, bspw. durch das Ansprechen verschiedener Sinne, auch einen qualitativen Mehrwert für die Ausstellung. (vgl. Frank 2015, S. 42f.)

Durch die Studie konnte bestätigt werden, dass die Medienkompetenzförderung und der Inklusionsgedanke sich nicht nur gegenseitig unterstützen, sondern teilweise sogar bedingen. Um eine inklusive Gesellschaft zu fördern, müssen Museen alle Bereiche mit vielfältigen Zugängen – sowohl physisch als auch kognitiv – gestalten. In vielen Fällen ist hier der Einsatz von Multimedia eine Lösungsmöglichkeit, was bei umsichtigem Einsatz gleichzeitig

auch den Erwerb von Medienkompetenz fördert. (vgl. ebd.)

Im Hinblick auf die DASA als Untersuchungskorpus konnte festgestellt werden, dass in beide Richtungen wertvolle Schritte unternommen werden, dass das Potenzial aber noch längst nicht voll

ausgeschöpft wird. Mit einer durchdachten, im Hinblick auf Mediennutzung zukunftsorientierten und flexiblen Konzeption kann es allerdings zu einem außerschulischen Lernort avancieren, an dem sich die Gesellschaft von morgen bildet, an der jeder teilhaben kann. (vgl. ebd.)

---

**Literatur:**

- Frank, Annika (2015): Medienkompetenzförderung im Museum: Eine Studie zur medialen (und inklusiven) Museumsdidaktik am Beispiel der DASA-Ausstellung: Neue Arbeitswelten. Dortmund: unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- Medienpädagogisches Manifest (2009). URL: <https://www.hans-bredow-institut.de/de/pressemitteilung/presseinfo-medienpaedagogisches-manifest> [Zugriff: 29.06.2015].
- Medienpass NRW (2012): Kompetenzrahmen. URL: <http://www.lehrplankompass.nrw.de/Medienberatung-NRW/Medienpass/Kompetenzrahmen-Printfassung.pdf> [Zugriff 29.06.2015].
- Michaelis, Elke/ Lieb, Oliver (2006): ausdrucksstark. Modelle zur aktiven Medienarbeit mit Heranwachsenden mit Behinderung (Materialien zur Medienpädagogik, Bd. 7). München: Kopaed.
- Niesyto, Horst (2012): Medienpädagogik in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Schritte zu einer medienpädagogischen Grundbildung. In: Schulz-Zander, Beate/ Eickelmann, Birgit/ Moser, Heinz/ Niesyto, Horst/ Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333-358.



© Albrecht-Dürer-Realschule: Reporter während eines Interviews

## *Nach der Theorie kommt die Praxis: Eine Projektwoche im Kontext „Touch’n’Slide“ Eine Kooperation zwischen der TU Dortmund und der Albrecht-Dürer-Realschule in Aplerbeck*

Charlotte Mesters

Es gibt viele wichtige theoretische Elemente im Lehramtsstudium Germanistik, aber fraglich bleibt, wie der Deutschunterricht didaktisch vorbereitet wird und wie sich die Schülerinnen und Schüler für Literatur begeistern lassen. Printmedien wie Bücher stellen hierbei nicht mehr die hauptsächlichen Trägermedien dar, denn digitale Medien werden hierfür immer häufiger genutzt. Dieser Beitrag soll eine Möglichkeit des Einsatzes digitaler Medien im schulischen Kontext aufzeigen. Hierzu bietet die TU Dortmund unter anderem das Literaturpädagogik-Zertifikat an, im Rahmen dessen die Studierenden – neben vielfältigen theoretischen

Aspekten und Umsetzungsideen – die Möglichkeit erhalten, eigene Projektideen zu entwickeln und anschließend umzusetzen. Dies wurde beispielsweise durch das Seminar „Touch’n’Slide“ unter der Leitung von Frau Strehlow ermöglicht. In Kooperation mit der Albrecht-Dürer-Realschule in Dortmund-Aplerbeck haben Studierende verschiedene Projekte im Kontext einer Projektwoche geplant und durchgeführt. Hierbei stand eine zeitgemäße Leseförderung im Vordergrund, im Rahmen dessen Tablets didaktisch eingesetzt wurden. Im Folgenden werden nun einige Eindrücke dieser Projektwoche aufgezeigt.

## Rahmenbedingungen

Die Albrecht-Dürer-Realschule wird von ungefähr 850 Schülerinnen und Schülern besucht und ca. 50 Lehrkräfte arbeiten dort (vgl. C. Weiß o. J.). Als eine von wenigen Dortmunder Schulen besitzt die Realschule drei iPad-Klassensätze, mit denen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht arbeiten. Diese wurden dann auch im Rahmen vieler der insgesamt 31 Projekte innerhalb der Projektwoche eingesetzt, an denen alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5-9 teilnahmen. Die Schülerinnen und Schüler konnten sich interessengeleitet für ein Projekt entscheiden, sodass die einzelnen Projekte auch aus jahrgangsgemischten Gruppen bestanden. Sieben dieser Projekte wurden von Studierenden – meist im Tandem – begleitet.

- Bücher entdecken – Leselust wecken
- Krimiprojekt
- „Essen verbindet“ – ein internationales Rezeptbuch
- Lesementoren in der Grundschule
- Lesementoren in der Förderschule
- What's up in Aplerbeck? (Eine Informationsbroschüre über Aplerbeck für Flüchtlinge)
- Projektzeitung – Rasende Reporter

Das hier vorzustellende Projekt beschreibt die tabletgestützte Erstellung einer Projektwochenzeitung, welches im Folgenden ausführlicher dargestellt wird.

## „Rasende Reporter“ – Erstellung einer Projektzeitung

Die Projektleitung bestand aus zwei Lehrkräften sowie vier Studierenden,

die die Idee der Erstellung einer Projektwochenzeitung mit Hilfe digitaler Medien ermöglichten. Am Projekt nahmen 25 Schülerinnen und Schüler teil, die sich aus den achten und neunten Klassen zusammensetzten.



© Albrecht-Dürer-Realschule: Reporterin in Aktion

## Konkrete Projektdurchführung

Abgeleitet am Medienpass NRW (siehe Abschnitt Medienpass NRW) sollten die Schülerinnen und Schüler während des Projektes in die Rolle der rasenden Reporter schlüpfen und über jedes Projekt einen Zeitungsartikel verfassen. Hierbei konnten sie die Form des Zeitungsbeitrags selbst auswählen und sich zwischen einem Interview, einem Artikel, einem Gedicht oder vielen weiteren Möglichkeiten entscheiden.

Am ersten Projekttag wurden die 31 Projekte an die Schülerinnen und Schüler verteilt, sodass jede Dreier- oder Vierergruppe bis zu vier verschiedene Berichte zu bearbeiten hatte. Jede dieser Gruppen nahm selbstständig Kontakt zu den jeweiligen zu interviewenden Projekten auf und fertigte einen eigenen Plan an, wann welche Projekte innerhalb der Projekttage besucht werden sollten. Daraus folgte, dass jeder Projekttag mit einer Begrüßung im Computerraum begann und die Schülerinnen und



Schüler danach die Projekte – nach dem von ihnen erstellten Plan – besuchten. Nach jedem Besuch kam die Projektgruppe im Computerraum zusammen und fertigte ihre Berichte an. Sie schrieben selbstständig an diesen, änderten das Layout und fügten ihre selbst aufgenommenen Fotos hinzu. Da die Projektzeitung in 2000facher Ausführung gedruckt wurde und das von der Druckerei vorgegebene Zeitfenster sehr knapp war, tippten die Schülerinnen und Schüler die Berichte am PC und nicht am Tablet. Auch hierdurch übten sie sich im Umgang mit digitalen Medien. Da nicht alle Projekte innerhalb des Schulgebäudes der Albrecht-Dürer-Realschule stattfanden, mussten die rasenden Reporter im Vorhinein eine ausführliche Internetrecherche über allgemeine Informationen, Anfahrtsplanung und vieles Weitere tätigen. Beispielsweise besuchte eine Gruppe eine Bibliothek in Dortmund- Hörde, eine weitere das Dortmunder U. Für diese Recherche nutzen sie die zur Verfügung gestellten Tablets. Weiterhin konnten die Schülerinnen und Schüler neben dem Interviewen und Berichten Erfahrungen mit dem Tablet als Fotokamera sammeln. Sie sollten besondere Eindrücke und Projektergebnisse festhalten, um ihre Berichte individuell und interessanter zu gestalten. Zum Ende jeden Projekttagessammelten sich alle Schülerinnen und Schüler wieder im Computerraum, um über ihre Ergebnisse zu berichten. Gemeinsam erstellten sie eine Tabelle, in der die fertigen und noch zu bearbeitenden Projekte aufgelistet waren, sodass jede Gruppe einen Überblick über ihre Arbeitsergebnisse erhielt. Die

Schülerinnen und Schüler waren mit Ehrgeiz und viel Engagement bei der Sache und empfanden den Einsatz des Tablets als spannend. Auch bei der anschließenden Projektpräsentation am Präsentationstag verkauften sie die Projektzeitung selbstbewusst und zeigten stolz ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, was sie in der Kürze der Zeit geschafft hatten. Als Beispiel möchte ich hier das von den Schülerinnen und Schülern erstellte Gedicht über die Projektzeitung anfügen:

Vier Tage bei uns im Projekt verbracht und viel geschafft, auch Freude hat es uns gebracht, haben viel geschrieben und gelacht.

Oft hatten wir es eilig und stressig war es auch, doch wir waren fleißig und hörten erst spät auf. Wir blieben am Donnerstag von vier bis acht für uns kein Problem das wäre doch gelacht!

Auch unsere Lehrer waren ein gutes Gespann Frau U. und Frau B.. Mit Hilfe der Studenten wurden wir zu starken Produzenten.

Durch unsern unermüdlichen Fleiß liefen die Computer fast heiß, dafür ist die Zeitung der beste Beweis. Bei der Bearbeitung anderer Projekte, verwendeten wir Special-Effekte, dabei war die Zeit meist sehr knapp, doch wir lieferten ab.

Wir denken, das Projekt war erfolgreich, die Aufgaben sehr facettenreich und zum Schulalltag auch ein angenehmer Ausgleich.

Insgesamt war es ne schöne Zeit, denn fast alle Schüler waren zum Arbeiten bereit. Wir hoffen es wird ein toller Tag, denn 50 Cent sind kein Betrag, vier Tage Schwerstarbeit, für einen mega Verkauf sind wir fit und bereit.

Die dargestellte Projektdurchführung förderte die im Folgenden dargestellten Kompetenzen des Medienpasses NRW. Dieser bezieht sich auf die Niveaustufe

4, Sekundarstufe I bis zur zehnten Klasse (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, o. J.).

### Medienpass NRW

Eingesetzte Medienprogramme	Angestrebter Kompetenzzuwachs
iPad (Internetrecherche/Kamera)	<b>1. Bedienen und Anwenden:</b> - SuS wenden erweiterte Funktionen von Textverarbeitungsprogrammen an
Word (Schreiben/Layoutänderung)	<b>2. Informieren und Recherchieren:</b> - SuS führen fundierte Projektrecherche durch - SuS vergleichen und strukturieren Inhalt, Struktur, Darstellungsart und Zielrichtung von Informationsquellen - SuS filtern themenrelevante Informationen aus Projektangeboten, strukturieren sie und bereiten sie auf
	<b>3. Produzieren und Präsentieren</b> - SuS erstellen selbstständig ein Projektprodukt und setzen dabei unterschiedliche Gestaltungselemente bewusst ein

### Resümee

Unter anderem dieses Gedicht aus der Projektzeitung, aber auch die vielen weiteren Projektprodukte zeigen, dass digitale Medien facettenreich und kreativ im schulischen Kontext eingebaut werden können. Für mich selbst war der Einsatz digitaler Medien im Unterricht neu und ähnlich spannend wie für die Schülerinnen und Schüler. Es war interessant zu beobachten, wie viel

Spaß ihnen die Arbeit als Reporter gemacht hat und inwieweit das Tablet ein Element im Unterricht darstellen kann. Somit hat mir dieses Projekt auf der einen Seite die Möglichkeit gegeben, einen Einblick für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht zu erhalten. Auf der anderen Seite konnte dadurch auch aktiv der Umgang mit diesen erprobt werden.

---

#### Literatur:

– – Ministerium für Schule und Weiterbildung, o. J.: Medienpass NRW. <https://www.medienpass.nrw.de/de/inhalt/kompetenzrahmen> (Stand: 20.07.15).

– Weiß, Christopher o. J. : ADR Albrecht-Dürer-Realschule. Über uns. <http://www.adrdo.de/impressum.php> (Stand: 20.07.15).

# *Audacity, Mikrofon und Co. in der Offenen Ganztagsschule*

## *- Ein Praxisbeispiel zur Hörspielproduktion mit Jungen einer Dortmunder Förderschule*

Anna Bültmann

Seit den großen Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU ist die Leseförderung ein bedeutsames Thema in bildungspolitischen Debatten. Dabei geht es bei der Leseförderung um mehr, als Kinder und Jugendliche zur Buchlektüre zu verlocken (vgl. Nix, Rosebrock, 2010: 7). Eine *systematische Leseförderung* (vgl. ebd.: 9) nimmt die spezifischen Leseschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Blick. Daraus ergibt sich, dass die unterschiedlichen Belange der jeweiligen Zielgruppe eine Differenzierung der Lesefördermaßnahme erfordern (vgl. ebd.). Da die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen medial geprägt ist (vgl. Bucher, 2005: 43), ist es notwendig, an diesen lebensweltlichen Rahmenbedingungen von Kindern und Jugendlichen anzuknüpfen, um eine wirksame Lesefördermaßnahme in die Tat umsetzen zu können. So zeigt beispielsweise ein Vergleich der KIM Studie 2005 mit der aus dem Jahr 2014, dass sich innerhalb von fast zehn Jahren der Besitz eines eigenen Computers mehr als verdoppelt hat (2005: ca. 10% / 2014: 21%, vgl. KIM 2005: S.63; KIM 2015: 70). Wichtig ist die Einsicht, dass das Verhältnis zwischen Buch und neuen Medien nicht durch Konkurrenz, sondern durch eine gegenseitige

Ergänzung gekennzeichnet ist (vgl. Bucher, 2005: 45). So stellt die KIM Studie 2014 heraus, dass trotz des Zuwachses digitaler Medien Bücher nach wie vor eine wichtige Rolle im alltäglichen Leben von Kindern zwischen sechs und 13 Jahren spielen (vgl. KIM 2015: 71). Doch bei dem Gedanken über die Integration neuer Medien in schulische und außerschulische Bildungseinrichtungen ergeben sich bezüglich der Umsetzung für Lehrkräfte und insbesondere für Lehramtsstudierende noch viele Unsicherheiten:

Ein Hörspiel produzieren? Gute Idee! Aber wie?

Mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht mit dem Tablet arbeiten? Aber was ist, wenn die eigenen Erfahrungen mit diesem Medium unzureichend sind?

In Hinarbeit auf das *Zusatzzertifikat Literaturpädagogik* können Voreinstellungen zur Lehrerrolle als Vermittler reflektiert und der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht erprobt werden.

### *Die Projektvorbereitung*

Als Vorbereitung zur Praxisphase im Rahmen des Zusatzzertifikats Literaturpädagogik diente das Seminar

„Smarter Stories - Lese- und Medienförderung in städtischen Bildungsnetzwerken“ von Sarah Kristina Strehlow. In dem Seminar wurden viele Anregungen zur Projektgestaltung geliefert. Es wurde unter anderem Software zur Produktion einer Fotostory, eines Hörspiels und eines Videos vorgestellt und ausprobiert. Diese Arbeit erfolgte gemeinsam mit den späteren Kooperationspartnern: der Offenen Ganztagsschule (OGS) und der Bibliothek. In Absprache mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der OGS wurden erste Themenvorschläge für eine außerunterrichtliche Lesefördermaßnahme festgehalten und die Möglichkeiten der medialen Umsetzung aufgegriffen. Während der Projektvorbereitung ergab sich die Kooperation mit der *Tremoniaschule* im Südwesten der Dortmunder Innenstadt und der Zentralbibliothek.

### Das Projekt: *Teamgeist im Fußball – Nationalitäten kennen keine Grenzen*



© Bültmann: Fußballspiel in der OGS

Das in der OGS produzierte Hörspiel trägt den Titel *Teamgeist - Nationalitäten kennen keine Grenzen*. Die Thematik des interkulturellen Zusammenlebens sollte mittels des Stoffs *Fußball* behandelt werden. Diese

*stoffliche Adaption* (Gansel, 2010: 24) knüpft an die Lebenswelt der Projektteilnehmer an. Da im Hinblick auf die Flüchtlingssituation und die Asylpolitik die Thematik des interkulturellen Zusammenlebens von hoher Aktualität ist, wurde von den Projektleiterinnen Franziska Becker und Anna Bültmann als literarische Grundlage des Projekts ein eigenes Hörspielskript geschrieben. Der Bereich *Religion und Ethik* der Bildungsgrundsätze NRW kommt somit in der Handlung des Hörspielskripts zum Tragen (vgl. MFKJKS 2011: 53 Verfügbar unter: [http://www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/fileadmin/dateien/PDF/Mehr\\_Chancen\\_durch\\_Bildung.pdf](http://www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/fileadmin/dateien/PDF/Mehr_Chancen_durch_Bildung.pdf) Stand: 21.09.2015). Über Namensgebungen wie die der Charaktere und des Fußballteams im Hörspielskript entschieden die Projektteilnehmer. Auch waren eigene Ideen von ihnen willkommen und explizit erwünscht. Aus organisatorischen und betreuungstechnischen Gründen musste die Teilnehmerzahl für das Projekt auf fünf Kinder beschränkt werden.

Zielgruppe des Projekts waren fünf Jungen der *Tremoniaschule* der Klassen zwei bis vier im Alter zwischen acht und zehn Jahren mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Die Projektgruppe setzte sich aus diesen fünf Jungen, der Bibliothekarin der Zentralbibliothek, der OGS-Leitung der *Tremoniaschule* und den Projektleiterinnen Franziska Becker und Anna Bültmann zusammen. Das Projekt wurde im Zeitraum von März bis Juni 2015 durchgeführt. Die Treffen fanden immer freitags von 13 bis 15 Uhr statt.



### Zu Beginn ein Interview

Um einen Überblick über die Nutzungsintensität der Bibliothek und den digitalen Medien sowie die Interessenslagen der Schüler rund um das Metier Lesen zu erfassen, startete das Projekt mit einem Interview der Projektteilnehmer. Dabei wurde die Gesprächsrunde von einer Kamera und einem Audiogerät begleitet. Die Hemmschwelle vor Aufnahmegeräten zu reden, sollte so bereits ab der ersten Sitzung abgebaut werden. Zu Beginn des Kennlertreffens waren die Jungen noch verunsichert, dass ihre Aussagen medial aufgezeichnet wurden, doch im Verlauf des Gesprächs wurden sie sichtlich entspannter. Im Hinblick auf die Vorbereitung zur Produktion des Hörspiels war diese Einstellung wichtig.

### Geräusche hören und aufnehmen

Die folgende Projektphase lässt sich als rezeptiv-analytische und produktive Medienarbeit begreifen. Um die Jungen auf Geräusche während eines Fußballspiels zu sensibilisieren, wurde ihnen über einen Laptop der Kommentar des Endspiels der Fußballweltmeisterschaft von 1954 abgespielt. Die Jungen sollten dabei die Augen schließen und sich zunächst ohne Arbeitsauftrag den Kommentar anhören. Im nächsten Schritt sollten sie den Kommentar noch einmal anhören und auf signifikante Geräusche während des Spiels und auf die Emotionen in der Stimme des Kommentators achten. Diese Geräuschsammlung sollte bei der späteren Produktion des Hörspiels herangezogen werden. Durch die Analyse der Geräusche konnten sich die Jungen im *Analysieren und Reflektieren*

üben, welche im Medienpass NRW als Kompetenz aufgeführt ist (vgl. <https://www.medienpass.nrw.de/de/inhalt/kompetenzrahmen> Stand: 21.09.2015). Diese Kompetenz umfasst unter anderem die Untersuchung stilistischer Mittel und ihrer Wirkungen. In der produktiven Phase nahmen die Jungen – ausgestattet mit einem Mikrofon und einem Aufnahmegerät – Geräusche in ihrer Schule und auf dem Pausenhof auf. Die Kompetenz *Bedienen und Anwenden* im Medienpass NRW umfasst die zielgerichteten Nutzungsmöglichkeiten digitaler und analoger Medien. Durch die Nutzung der Aufnahmegeräte und auch analoger Medien wie Bücher (siehe auch Abschnitt „In der Bibliothek“) wird dieser Kompetenz Rechnung getragen.

### In der Bibliothek

Während der Zusammenarbeit mit der Bibliothek war zunächst eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik des interkulturellen Zusammenlebens geplant. Doch musste in diesem Bereich deutlich „zurückgerudert“ werden. Die Bibliothek hatten die Jungen bisher noch nicht als Ressource erkannt und so beschrieben sie das Image einer Bibliothek im Anfangsinterview auch als „langweilig“ und „uncool“. Die Bibliothekarin der Zentralbibliothek gab den Jungen eine allgemeine Einführung und stellte das Angebot der Bibliothek vor. Zum Abschluss stöberten die Jungen durch Video- und Konsolenspiele, recherchierten am Computer nach Medien zu „Spiderman“ und „Star Wars – The Clone Wars“ und waren in Comics vertieft. Somit wird die Teilkompetenz, die die Recherche unter Anleitung in altersgemäßen Informationsquellen

umfasst, abgedeckt, da die Jungen dabei von der Bibliothekarin und den Projektleiterinnen begleitet wurden. Diese Teilkompetenz ist dem Medienpass-Bereich *Informieren und Recherchieren* zuzuordnen. Das beschriebene Medienverhalten der Jungen spiegelt sich auch in den Erhebungen der KIM Studie 2014 wider. So spielen Jungen häufiger am Computer, der Konsole oder im Internet, sehen öfter DVDs und lesen eher Comichefte als Mädchen (vgl. KIM 2015: 12, 29). Vom Angebot des kostenlosen Bibliotheksausweises für Kinder waren sie begeistert und zwei Projektteilnehmer besitzen nun auch einen eigenen Ausweis.

### Sich selbst hören

In einer extra dafür eingeplanten Sitzung sollte das erste Probelesen des Hörspielskriptes aufgenommen werden. Zur Aufnahme wurde ein Mikrofon verwendet, um der Situation zusätzlich einen offiziellen Charakter zu verleihen. Den Jungen wurde vorab Zeit gegeben, um ihren Redeanteil im Stillen für sich zu lesen. Bei der Aufnahme ging es nicht darum, ein perfektes Hörspiel „im Kasten“ zu haben, sondern es wurde angestrebt, dass die Jungen Eindrücke sammeln, wie sich ihre eigene Stimme außerhalb des Körpers anhört. Dadurch wird der Kompetenzbereich *Körper, Gesundheit, Ernährung* berücksichtigt, welcher in den Bildungsgrundsätzen NRW verankert ist. Dieses Hören der eigenen Stimme war während der gesamten Projektdurchführung für die Jungen immer wieder faszinierend und auch motivierend. Keiner von ihnen hätte gedacht, wie anders seine Stimme außerhalb des eigenen Körpers klingt.

Mit dieser Bewusstheit für die eigene Stimme konnte nun näher an deren Wirkung im Hörspiel gearbeitet werden.

### Durch eine Hörspielproduktion die Leselust wecken

Um das Fußballspiel im Hörspiel mit authentischen Geräuschen unterlegen zu können, wurde ein reales Fußballspiel mit den Projektteilnehmern und anderen interessierten Kindern aus der OGS organisiert, im Rahmen dessen vielfältige Geräusche aufgenommen wurden. Zugleich wurde die *Bewegung* der Jungen gefördert, welche sich ebenfalls in den Bildungsgrundsätzen NRW wiederfindet.

#### Audacity...

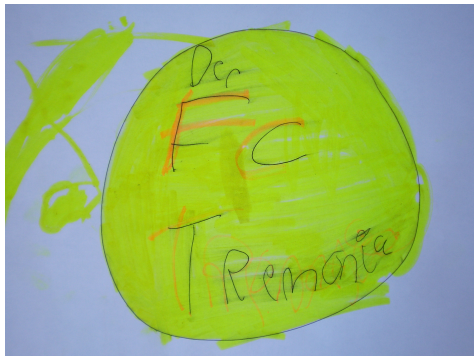
ist ein kostenloses Schnittprogramm, über das sehr einfach Audioaufnahmen aufgenommen und bearbeitet werden können. Dieses ist sowohl für Windows- als auch für Apple-Geräte verwendbar! Weitere Informationen finden Sie hier: <http://audacityteam.org/?lang=de>

Mit Hilfe der kostenlosen Software Audacity wurde die Tonspur des Fußballspiels unter die Tonspur des Hörspielskripts gelegt.

Die vielfältigen Anwendungen von Audacity wie Schneiden, Einfügen von Musik und das Erzeugen von Effekten etc. konnten die Jungen am Laptop ausprobieren, was abermals in den Bereich *Bedienen und Anwenden* des Medienpasses NRW fällt. Das tatsächliche Schneiden des aufgenommenen Hörspielskripts und die Unterlegung von Geräuschen wurde dann aber von den Projektleiterinnen

Franziska Becker und Anna Bültmann übernommen, da dies im Rahmen des Projekts nicht realisierbar war und eine sehr hohe Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit von den Jungen erfordert hätte. In der produktiven Phase der Aufnahme des Hörspiels wurde insbesondere an der Betonung der Sprechanteile und der flüssigen Aussprache der Wörter gearbeitet. Durch das Anhören früherer und aktueller Sprachaufnahmen konnten die Jungen die verbesserte Leseflüssigkeit direkt mithören. Das Laut-Lese-Verfahren (vgl. Nix, Rosebrock, 2010: 44-45) mittels medialer Begleitung stellte sich für diese Zielgruppe als besonders motivierend heraus.

### Würdigung des Projekts



© Bültmann: gestaltetes Logo

Im Rahmen des Schulfests der *Tremoniaschule* sollte das von den Jungen produzierte Hörspiel „Teamgeist im Fußball – Nationalitäten kennen keine Grenzen“ präsentiert und gewürdigt werden, welches sich in den Bereich *Produzieren und Präsentieren* des Medienpasses NRW einfügt. Abgespielt wurde das Hörspiel in einem der Betreuungsräume. Eltern der Projektteilnehmer, die Bibliothekarin der Zentralbibliothek, Schülerinnen und Schüler der *Tremoniaschule* und andere Interessierte lauschten der Aufführung.

In einer anschließenden Reflexion äußerten sich die Jungen positiv zu dem Projekt. Die beiden Zweitklässler des Projekts würden sich über eine Wiederholung freuen.

### Reflexion

Die Projekttreffen an der Tremoniaschule fanden immer am Freitagnachmittag statt. Bei der Projektplanung war es notwendig, sich ausschließlich an dieses Zeitfenster zu halten, da der Freitag als Projekttag für die Organisation der OGS optimal war. Allerdings wäre ein Tag in der Woche zur Projektdurchführung möglicherweise besser gewesen, da die Jungen freitags immer schon auf das Wochenende eingestimmt waren und die vorherige Schulwoche bereits viel Energie von ihnen einforderte. Aufgrund von teilweise ungünstigen Rahmenbedingungen kam es zu einer erschwerten Projektdurchführung. Für eine zukünftig erfolgreiche Zusammenarbeit ist es somit unabdingbar, Erwartungen klar zu kommunizieren und verbindliche Absprachen zu treffen.

Während der Projektdurchführung gelang es, eine Kooperation mit der Bibliothek in der Dortmunder Innenstadt aufzubauen. Ein Mitarbeiter der OGS war für diesen Zeitraum als Betreuer abgestellt, sodass der Weg mit den Jungen von der *Tremoniaschule* bis zur Zentralbibliothek fußläufig erreicht werden konnte. Die Jungen waren an der Bibliothek als Ort zur Medienausleihe sehr interessiert. Dieses Heranführen der Jungen an die Bibliothek kann somit als erfolgreich beschrieben werden. Die Zusammenarbeit mit der Zentralbibliothek in Dortmund hat sich

für das Projekt als lohnend herausgestellt und kann für künftige Projekte und Praktika empfohlen werden. Zudem wirkte sich die zusätzliche Betreuung der Jungen durch einen männlichen Mitarbeiter während des Bibliotheksaufenthaltes positiv auf das Verhalten der Kinder aus. Somit wäre eine kontinuierliche Projektbegleitung durch einen männlichen OGS-Betreuer möglicherweise von Vorteil gewesen. Dadurch hätten die Jungen sowohl einen männlichen als auch weibliche Ansprechpartner während des Projekts zur Verfügung gehabt.

Die kontinuierliche Begleitung der Projektarbeit durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der OGS verweist auf eine gute Organisation innerhalb des Teams der Nachmittagsbetreuung und eine hohe Verlässlichkeit. Die Medienarbeit forderte von den Jungen eine hohe Ausdauer und Geduld ab, da die Produktion eines Hörspiels für sie eine neue Erfahrung darstellte. Trotz dieser Forderung war das soziale Klima

innerhalb der Jungengruppe sehr angenehm. Arbeitsaufträge wurden bearbeitet und Elemente der Projektarbeit wie das reale Fußballspiel und die Aufnahme von Geräuschen wurden begeistert umgesetzt. Auch die räumliche Verfügbarkeit kann als sehr gut beschrieben werden. Während der gesamten Projektdurchführung wurde ein großer Betreuungsraum zur Verfügung gestellt, sodass eine konzentrierte Arbeit möglich war.

Die abschließende Präsentation des Hörspiels an dem Schulfest der *Tremoniaschule* konnte zeigen, wie bedeutsam eine angemessene Würdigung für Mitwirkende eines Projekts ist. Der Präsentation des Hörspiels lauschten viele Besucher und Eltern. Insbesondere die Prosodie des Erzählers entlockte dem Publikum an mehreren Stellen ein Lachen. Die positive Resonanz des Publikums stellte sowohl für die Projektteilnehmer als auch für die Projektleiterinnen eine gelungene Würdigung des Projekts dar.

---

#### Literatur:

- Bucher, Priska (2005): Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. Verlag Pestalozzianum, Zürich.
- Gansel, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2006): KIM Studie 2005. Kinder und Medien, Computer und Internet, Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): KIM Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet, Stuttgart.
- Medienpass NRW. Verfügbar unter: <https://www.medienpass.nrw.de/de/inhalt/kompetenzrahmen> Stand: 21.09.2015.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Entwurf. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in den Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: [http://www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/filadmin/dateien/PDF/Mehr\\_Chancen\\_durch\\_Bildung.pdf](http://www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/filadmin/dateien/PDF/Mehr_Chancen_durch_Bildung.pdf) Stand: 21.09.2015.
- Nix, Daniel und Rosebrock, Cornelia (2010): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.



# Digitale Medien zur Leseförderung nutzen

## - Der Einsatz von Onilo Boardstories und Whiteboards in der Grundschule

Hanna Uhending

### Mediennutzung in Schule und Freizeit

Nahezu 100 Prozent der Kinder in Deutschland verfügen zuhause über ein Handy oder Smartphone, einen Internetzugang sowie einen PC oder Laptop. 62 Prozent der Kinder zwischen sechs und 13 Jahren nutzen zumindest selten das Internet. Dabei nimmt die Internetnutzung mit steigendem Alter zu (vgl. KIM-Studie 2014, 8ff).

Im Gegensatz dazu ist der Medieneinsatz in deutschen Schulen im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich. Konkret bedeutet dies, dass der Computer von nur einem Drittel aller Lehrkräfte mindestens wöchentlich genutzt wird und nur circa neun Prozent setzen den Computer täglich ein (vgl. ICILS 2013, 20). Hinzu kommt, dass lediglich 20 Prozent aller Lehrpersonen an Fortbildungen zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht teilnimmt. Auch dies ist im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich (vgl. ebd., 19). Aufgrund einer mangelnden Ausbildung sind die Lehrpersonen somit nur selten in der Lage, digitale Medien in den Unterricht einzubeziehen.

Es ist also festzustellen, dass sich die freizeitliche Mediennutzung der Kinder enorm von der schulischen Nutzung digitaler Medien unterscheidet.

Um diesem Problem entgegenzutreten, fokussiert die Lehramtsausbildung im Fach Deutsch an der TU Dortmund die Medienbildung der Studierenden. Hierzu werden die Einsatzmöglichkeiten der Medien in Schule und Unterricht diskutiert, erprobt und reflektiert.

In dem Seminar „Leseförderung digital! – Möglichkeiten und Ideen zur Literaturvermittlung und Lesekompetenzförderung durch den Einsatz digitaler und interaktiver Literatur und die Erstellung multimedialer Unterrichtsmaterialien“ wurde dabei ein besonderer Fokus auf die Leseförderung mittels interaktiven Whiteboards gelegt. Erste Ideen zur Umsetzung in der Praxis werden am Schluss dieses Artikels präsentiert.

### Die Bedeutung der Leseförderung

Die Internationale Grundschule-Lese-Untersuchung (IGLU) fand 2011 heraus, dass 15,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht die Lesekompetenzstufe III erreichen. Das bedeutet, dass sie über keine ausreichenden Lesekompetenzen verfügen. Wenn eine maßgebliche Förderung dieser Gruppe nicht gelingt, wird sie in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern konfrontiert werden. (vgl. IGLU 2011, 13) Zudem ist

auch der Anteil der Kinder auf der höchsten Kompetenzstufe

verbesserungswürdig (vgl. ebd., 15).

Wirft man einen Blick auf die KIM-Studie (2015, 16) und vergleicht das Interesse an Büchern mit dem Interesse an Computern beziehungsweise dem Internet so wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mehrheitlich lieber auf Bücher als auf den Computer oder das Internet verzichten würden.

Das Internetportal Onilo bringt diese zwei Aspekte zusammen. Die Leseförderung wird mit dem Interesse an digitalen Medien verbunden (vgl. Hoffmann, Spanhel 2013, 65ff).

### Das Internetportal ONILO

Auf dem ONILO-Portal ist eine Vielzahl digitalisierter Kinderbücher zu finden. Die Texte von über 170 Märchen, Fabeln, Erzählungen, Sagen, Fantasiegeschichten, Gedichten als auch Sachtexten wurden so aufbereitet, dass sie durch animierte Bilder unterstützt werden. Diese sogenannten Boardstories können über ein interaktives Whiteboard (oder einem Beamer) der gesamten Klasse präsentiert werden. Die Texte werden entweder von dem Programm selbst, der Lehrkraft oder einzelnen Schülerinnen und Schülern vorgelesen. Eine Besonderheit ist, dass einzelne Boardstories nicht nur auf Deutsch verfügbar sind. Es gibt ebenso Boardstories auf Englisch, Türkisch, Türkisch-Deutsch und Französisch (vgl. Hoffmann, Spanhel 2013, S. 67ff).

Die Arbeit mit dem interaktiven Whiteboard bietet zudem die Möglichkeit, weiterführende Arbeitsaufträge, die zum Beispiel das Textverständnis abprüfen, zu stellen

und gemeinsam - das heißt interaktiv - am Whiteboard zu lösen.

Dabei wird nicht nur das Lesen, sondern auch Kompetenzen in Bezug auf digitale Medien gefördert.

### Der Medienpass NRW

Es wurde bereits beschrieben, dass die Nutzung digitaler Medien in deutschen Schulen im internationalen Vergleich eher dürftig ausfällt.

#### „Digitale Literaturvermittlung in Schule und Bibliothek

Onilo ist ein auf Grundschulen und andere öffentliche Bildungseinrichtungen spezialisiertes Portal, das Inhalte zur Leseförderung und Wissensvermittlung bereitstellt.“

Schauen Sie doch mal rein – hier erhalten Sie weitere Informationen:  
<https://www.onilo.de/startseite/>

Ebenfalls unterscheidet sich die Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler in Schulen von der Nutzung in der Freizeit. Die Initiative *Medienpass NRW* hat unter anderem einen Kompetenzrahmen für Schülerinnen und Schüler der Grundschule zusammengestellt, in dem Kompetenzen aufgelistet werden, die die Schülerinnen und Schüler möglichst in der Grundschule erwerben sollen. Ziel ist es, diese zu einem verantwortungsvollen, produktiven und auch kreativen Umgang mit der Medienwelt zu befähigen (vgl. Medienpass NRW). Die Arbeit mit ONILO und einem interaktiven Whiteboard fördert zum Beispiel die Kompetenz „Informieren & Recherchieren“ (ebd.). Darunter ist unter anderem die Teilkompetenz

„Schülerinnen und Schüler entnehmen Medien gezielt Informationen und geben sie wieder“ (ebd.) zu finden. Je nachdem wie ONILO und/oder das interaktive Whiteboard konkret genutzt werden, können damit vielfältige weitere der dort angegebenen Kompetenzen gefördert werden (vgl. ebd.).

### Ein Blick in die Praxis

Im Rahmen des oben genannten Seminars „Leseförderung digital!“ wurde eine konkrete Unterrichtssequenz (90 Minuten) für ein erstes Schuljahr geplant und durchgeführt. Der Fokus wurde dabei auf die Nutzung des Whiteboards und ONILO gelegt.<sup>3</sup> Diese Sequenz wurde von drei Studierenden geplant und durchgeführt.

In der Einführungsphase wurde den Schülerinnen und Schülern am Whiteboard ein verdecktes Bild der Olchis gezeigt, d.h. die Schülerinnen und Schüler konnten zunächst nur ein schwarzes Bild erkennen. Eine der drei Studierenden fuhr daraufhin mit der Spotlightfunktion über das Bild, sodass nur Teilausschnitte des Bildes zu erkennen waren. Die Schülerinnen und Schüler sollten aufzeigen, sobald sie wissen, was sie sehen, es aber noch nicht verraten. Im Anschluss daran fand ein kurzes, gemeinsames Gespräch über die Olchis statt, indem die Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen aktivieren und präsentieren konnten.

Dann folgte das Lesen der Boardstory „Die Olchis aus Schmuddelfing“. Die Geschichte wurde am Whiteboard von dem Programm selbst vorgelesen, da der Text für ein erstes Schuljahr eine enorme Länge vorwies. Die Schülerinnen und Schüler verfolgten die Geschichte wie gebannt und sehr interessiert. Nach dem eigenständigen Lesen eines differenzierten Textes und einer Einzel- sowie Partnerarbeit wurde das Textverständnis abgeprüft. Dazu kamen einzelne Schülerinnen und Schüler an das Whiteboard und beantworteten dort verschiedene Fragen zum Inhalt des Textes. Die Antworten wurden dafür teilweise auf das Whiteboard geschrieben. Dabei war auffällig, dass die Schülerinnen und Schüler intuitiv das Whiteboard bedienten. Eine kurze Daumenprobe am Ende der Unterrichtssequenz bestätigte, dass die Arbeit mit ONILO und dem Whiteboard Gefallen gefunden hat. Ausnahmslos zeigten alle Daumen nach oben.<sup>4</sup>



© Strehlow: Onilo-Unterrichtseinheit an einer Kooperationsschule

<sup>3</sup> Die vollständige Verlaufsplanung finden Sie am Ende des Artikels.

<sup>4</sup> Dies stellt lediglich eine Tendenz dar. Ob die Arbeit mit dem Whiteboard und Onilo die Lesemotivation langfristig fördert, müsste in einer breit angelegten Studie überprüft werden.

Phase	Schüler-Lehrer-Aktion	Kommentar
<b>Einstieg/ Erarbeitungs- phase 1</b>	<p>Die Studentinnen begrüßen die Klasse. Eine Studentin fährt an dem Whiteboard mit einem Spotlight über ein Olchibild. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich melden, sobald sie wissen, was sie sehen, es aber noch nicht verraten.</p> <p>Das Bild wird aufgedeckt und eine Studentin moderiert ein kurzes Gespräch über die Olchis. Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich am Gespräch.</p> <p>Eine Studentin präsentiert die kommenden Arbeitsschritte.</p>	<p>Interesse wecken, Gesprächsanlass herbeiführen</p> <p>Aktivierung von Vorwissen</p> <p>Studententransparenz</p>
<b>Arbeitsphase 1</b>	Ein Teil der Boardstory „Die Olchis aus Schmuddelfing“ wird vorgelesen.	Einführung in den Themenbereich des Textes (Arbeitsphase 2), zur Unterstützung des Leseverstehens (vgl. Wedel-Wolff 2002, S. 42)
<b>Erarbeitungs- phase 2</b>	<p>Ein Schüler/eine Schülerin drückt auf einen auf der letzten Seite der Boardstory eingefügten Punkt. Der Arbeitsauftrag öffnet sich.</p> <p>Die Studentinnen machen den Arbeitsauftrag deutlich und weisen auf die verschieden langen Texte hin.</p>	<p>Als Differenzierungsmaßnahme werden den Schülerinnen und Schülern drei unterschiedlich anspruchsvolle Texte zur Verfügung gestellt.</p> <p>Arbeitsauftrag: 1) Wähle einen Text aus und lies ihn! 2) Beantworte die Fragen zum Text! 3) Triff dich mit einem Partner und vergleiche deine Ergebnisse!</p>



Arbeitsphase 2	Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten den Arbeitsauftrag.	Kompetenz: „Über Lesefähigkeiten verfügen – altersgemäße Texte sinnverstehend lesen“ (KMK 2004, S. 11)
Reflexionsphase 1	Die Schülerinnen und Schüler stellen ihre Ergebnisse vor, indem die Fragen besprochen und die Antworten auf dem Whiteboard notiert bzw. sichtbar gemacht werden.	Anmerkung: Die Antworten wurden bereits im Vorfeld der Stunde in der Flipchart des Whiteboards notiert, jedoch unsichtbar gemacht. Wenn ein Schüler/eine Schülerin eine Antwort nennt, darf dieser/diese die Antwort sichtbar machen.  Kompetenz: „Produzieren & Präsentieren“ – Teilkompetenz 4: „Schülerinnen und Schüler stellen ihre Arbeitsergebnisse vor.“ (Medienpass NRW)
Reflexionsphase 2	Die Schülerinnen und Schüler zeigen mit Hilfe der Daumenprobe, wie ihnen die Unterrichtssequenz gefallen hat.	Rückmeldung für die Studierenden
Abschluss	Das Olchi-Lied wird gespielt.	

**Literatur:**

- Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried; Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin; Schulz-Zander, Renate; Wendt, Heike (Hrsg.) (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Hoffmann, Albert; Spanhel, Dieter (2013): Leseförderung mit digitalen Medien. Neue Wege mit dem Einsatz von Onilo Boardstories in der Grundschule. In: Medien + Erziehung, Vol 57, 2013, Heft 2, S. 65-72.
- KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf) [20.07.2015]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Stuttgart.
- Medienpass NRW: <https://www.medienpass.nrw.de/de> [Stand: 02.07.2015].
- Wedel-Wolff, Annegret (2002): Leseverstehen unterstützen. In: Grundschule, Vol. 34, 2002, Heft 4, S. 41-44.



© Kappen

## *Drei ???-Hörspielprojekt – Ein Ferienworkshop in der Stadtteilbibliothek Essen- Freisenbruch*

Christina Kappen

Lesekompetenz ist nach wie vor eine zentrale Schlüsselqualifikation, um sich in allen Lebens- und Bildungsbereichen zurechtfinden zu können. Doch sie alleine reicht für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe heute nicht mehr aus. In unserer mediatisierten Welt ist sie viel mehr als Teil einer umfassenden Medienkompetenz zu verstehen (vgl. Hurrelmann 20082, 19). Für Kinder und Jugendliche ist es wichtig, sich in dieser von Medien geprägten Welt – in der sie zwangsläufig aufwachsen – orientieren zu können. Lese- und Medienkompetenzförderung sollte daher sowohl im schulischen wie im außerschulischen Bereich ein Thema sein, bei dem es sich häufig auch lohnt, mit verschiedenen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern zusammenzuarbeiten.

Der folgende Beitrag soll zeigen, wie durch die Zusammenarbeit einer engagierten Bibliotheksleiterin und einer Lehramtsstudentin der TU Dortmund ein spannendes Hörspielprojekt mit einem lese- und medienkompetenzfördernden Anspruch entstanden ist. Dabei wird vor allem auf die Vorgehensweise bei der Planung und der sich anschließenden Durchführung eingegangen, um vielleicht auch anderen Mut machen zu können, sich selbst an die Planung und Durchführung eines eigenen Projektes zu wagen.

### **Ausgangssituation**

Das Zertifikat Literaturpädagogik ist neben dem DaF-/DaZ-Zertifikat, welches für den Unterricht von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache besonders qualifizieren soll, ein Zusatzzertifikat für Lehramtsstudierende der Germanistik an der TU Dortmund und bereitet insbesondere auf moderne

Leseförderung im schulischen und außerschulischen Bereich vor. Neben dem Besuch einschlägiger Seminare und Vorlesungen ist dabei die eigenständige Planung und Durchführung einer Lesefördermaßnahme Teil des Zertifikats (vgl. [studiger.tu-dortmund.de](http://studiger.tu-dortmund.de)).

Die Planung eines entsprechenden Projektes wurde durch das von Frau Prof. Dr. Marci-Boehncke und Frau Wulf gemeinsam angebotene Seminar „Let's do it!“ angeleitet und unterstützt. Hier gab es erste Anregungen zur Wahl möglicher Zielgruppen, Themen, Texte und Medien. Thematisiert wurde außerdem die Suche nach Kooperationspartnern und möglichen Sponsoren, die Kommunikation mit diesen sowie ggf. mit der Presse, aber auch die Planung und Durchführung einer geeigneten Evaluation des Projektes.

### Eine erste Idee

Die Entscheidung fiel auf die Zusammenarbeit mit einer Bibliothek als außerschulischer Institution zur Leseförderung. Jungen zwischen zehn und 13 Jahren sollten für das hier vorzustellende Projekt die Hauptzielgruppe darstellen, da sie für Bibliotheken häufig nur schwer erreichbar sind (vgl. dbv 2014). Gleichzeitig sollte das Angebot aber auch für Mädchen offen sein, um diese von einem Angebot der öffentlichen Bibliothek nicht auszuschließen. Die zunächst größte Herausforderung würde also sein, ein Thema, die mediale Grundlage und ein zu entwickelndes Endprodukt so zu wählen, dass sich vor allem die anzusprechende Zielgruppe

der Jungen damit überhaupt erreichen lässt und den Weg in die Bibliothek findet.

Nach einigen Recherchen z. B. in den Bestsellerlisten für Kinder- und Jugendliteratur von Spiegel-Online und in der KIM-Studie 2012 (vgl. mpfs 2013, 26), die nach den zurzeit gelesenen Büchern von 6- bis 13-Jährigen fragte, fiel die Wahl auf einen Detektiv-Fall der „Drei Fragezeichen“, um insbesondere den Lesevorlieben der Jungen nach Spannung und Abenteuer gerecht zu werden. Die „Drei Fragezeichen“ haben auch nach mehr als 30 Jahren Laufzeit in Deutschland bei Jung und Alt nicht an Beliebtheit verloren und werden fortlaufend durch neue Folgen ergänzt. Gemeinsam mit den teilnehmenden Kindern sollte der Fall „Die drei Fragezeichen und die Geisterlampe“ – einer von insgesamt zwölf besonders kurzen Fällen des Detektiv-Trios – als Hörspiel neu produziert werden.

### Planungsphase und Vorbereitung

Von dieser ersten Idee bis zur tatsächlichen Umsetzung verging ungefähr ein dreiviertel Jahr. Dieser sehr lange Zeitraum lässt eine besonders aufwändige Planung vermuten, hatte aber vor allem auch organisatorisch-zeitliche Gründe. Nachdem die Stadtteilbibliothek Essen-Freisenbruch als Kooperationspartner und für die Idee eines Hörspielprojekts zu den „Drei Fragezeichen“ gewonnen war, musste zunächst ein zeitlicher Rahmen für die Projektdurchführung festgelegt werden. Ein wöchentlich stattfindendes Angebot am Nachmittag schied bereits zu Beginn aus, da sowohl die Öffnungszeiten als auch die personellen und räumlichen



Kapazitäten der Bibliothek dies nicht zuließen. Um außerdem auch Kindern eine Teilnahme zu ermöglichen, die z. B. eine Ganztagschule besuchen, entstand die Idee, einen 4-tägigen Hörspielworkshop in den Osterferien anzubieten. In dieser Zeit war insgesamt mit weniger Besuchern in der Bibliothek zu rechnen, was die personelle Situation weniger belasten sollte. Außerdem versprochen wir uns an vier

aufeinanderfolgenden Tagen ein intensiveres Arbeiten mit den Kindern als bei einem wöchentlichen Angebot.

Demnach standen vier Tage mit insgesamt 16 Stunden für das Projekt zur Verfügung, die grob folgendermaßen gegliedert sein sollten:

Tag	Handlungsschritte / Ziele
1	Kennenlernen der Projektgruppe, der Hauptcharaktere und der Technik mit ersten praktischen Erfahrungen
2	Hörspielkriterien festlegen, Arbeit am Hörspieldrehbuch, Rollenverteilung und -probe
3	Audioaufnahmen und Geräuschproduktion
4	Schnitt von Audioaufnahmen, Geräuschen und Musik

Für jeden Tag wurde ein Verlaufsplan mit ungefähren Zeitangaben, der Beschreibung von Handlungsschritten, didaktischen Kommentaren und einer Liste der benötigten Medien und Materialien erstellt. Das Vorgehen dabei war ähnlich dem der Planung von Unterricht und orientierte sich vor allem am Ziel, ein komplettes Hörspiel neu zu produzieren. Die vordergründigen Fragen waren dabei:

- ⇒ Wo wollen wir am Ende hin? (Projektziel, Tagesziele, Phasenziele im Blick behalten)
- ⇒ Welche Vorarbeiten sind nötig, um bestimmte Ziele zu erreichen? (Notwendige Handlungsschritte planen)
- ⇒ Was passt in den zeitlichen Rahmen und was nicht? (Reduzieren und Kompromisse finden)

In vier Tagen mit den Kindern auf der Grundlage der Geschichte ein Hörspielskript mit allen Dialogen selbst zu erstellen und umzusetzen, wäre zeitlich nicht möglich gewesen. Um ein Hörspiel aufzunehmen, ist ein Skript mit allen Dialogen aber unerlässlich. Daher wurde – nach vorheriger Anfrage per E-Mail – auf ein online verfügbares

Hörspielskript des Fanprojektes <http://www.rocky-beach.com>

zurückgegriffen, welches mit den Kindern nur noch zu einem Hörspieldrehbuch mit einigen Angaben zu Geräuschen, Musik etc. ergänzt werden musste und dann direkt umgesetzt werden konnte.

Ebenfalls wichtige Aspekte in der Planungsphase waren die Werbung für das Projekt, die technische Ausstattung für die Umsetzung sowie die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten. In allen drei Bereichen konnte hier auf Kontakte der Bibliotheksleiterin zurückgegriffen werden, was das Vorgehen wesentlich vereinfachte. So konnte das Projekt nicht nur im Ferienprogramm des Essener Jugendamtes gelistet werden, sondern wurde auch in der lokalen Presse angekündigt. Diese Maßnahmen führten dazu, dass innerhalb weniger Tage alle neun Projektplätze belegt waren und sich noch einmal so viele Kinder auf eine Warteliste setzen ließen. Bei den Räumlichkeiten erhielten wir Unterstützung vom ortsansässigen Bürgerhaus Oststadt, welches sich mit der Bibliothek in einem Gebäude befindet und uns für die Projektzeit den gesamten Jugendbereich mit zwei Räumen, Teeküche, Internetanschluss und Außenbereich zur Verfügung stellte. Die weitere technische Ausstattung in Form von Laptops, Kopfhörern und mehreren Audioaufnahmegegeräten konnte beim Jugendmedienzentrum der Stadt Essen ausgeliehen werden.

### Projektteilnehmer/innen



© Kappen

Die Projektgruppe bestand insgesamt aus 2 Mädchen und 7 Jungen, von denen zum Projektzeitpunkt 4 Kinder die 4. Klasse einer Grundschule, drei die 5. Klasse eines Gymnasiums, eins die 5. Klasse einer Realschule und eins die 5. Klasse einer Waldorfschule besuchten. Im Rahmen einer kurzen schriftlichen Befragung zu Beginn des Projektes gaben lediglich zwei Kinder bzw. deren Eltern an, dass sie die Bibliothek mindestens einmal pro Monat besuchen, alle anderen seltener oder gar nicht. Für die Teilnahme am Projekt gab es für die Kinder zwei ausschlaggebende Gründe. Zum einen waren ihnen das Thema der „Drei Fragezeichen“ und das eigenständige Aufnehmen eines Hörspiels besonders wichtig. Zum anderen zählten besonders für die Eltern eine „sinnvolle Freizeitbeschäftigung in den Ferien“ und „Leseanreize für ältere Kinder“ zu den wichtigen Entscheidungskriterien für eine Anmeldung ihrer Kinder. Angesprochen wurden alle diese Kinder über das Ferienprogramm des Jugendamtes sowie einen kurzen Artikel in der lokalen Presse. Werbeflyer lagen zusätzlich in der Bibliothek aus, wurden jedoch nicht an die umliegenden Schulen verteilt – was jedoch eine zusätzliche Option dargestellt hätte.

### Durchführung

Bereits die Planung gestaltete sich nicht ganz einfach, da die Kinder mit ihren Erwartungen und Vorkenntnissen uns vollkommen unbekannt waren. Der erste Projekttag stand also in vielerlei Hinsicht im Zeichen des Kennenlernens: Wir mussten die Kinder kennenlernen, die Kinder uns und sie sich untereinander. Um dies zu erleichtern

und von Anfang an ein Gruppengefühl zu erzeugen, gab es für jedes Kind ein thematisch gestaltetes Namensschild zum Anstecken und wir spielten einige Kennlernspiele. Auch erste Erfahrungen mit den Aufnahmegeräten und dem verwendeten Schnittprogramm Audacity standen auf der Tagesordnung und gingen den Kindern leicht von der Hand. Es zeigte sich aber auch, dass der Wunsch, mit dem Hörspiel so schnell wie möglich anzufangen, besonders groß war und die Kinder gar keine lange Kennlern- und Vorlaufphase gebraucht hätten. Auch ihr Interesse für auflockernde Spiele zwischendurch war eher gering, sodass wir am zweiten Tag dazu übergingen, den Kindern in der Tagesgestaltung mehr Freiraum zu lassen. So gab es noch immer das gemeinsame Ziel des fertigen Hörspiels am Ende der vier Projekt Tage und die dafür notwendigen Schritte. Doch wenn es z. B. um Pausen zum Essen und Spielen ging oder auch um die Organisation der Rollenverteilung, brachten sich die Kinder selbst aktiv mit ein. Sie sprachen untereinander z. B. ab, wer welche Rolle gerne übernehmen würde und waren ganz von alleine zu Kompromissen bereit, so lange bis jedes Kind eine passende Rolle gefunden hatte.



© Kappen

Natürlich bringen solche Änderungen die minutiöse Verlaufsplanung durcheinander und einige Phasen kamen dadurch nicht oder ganz anders zur Umsetzung als eigentlich geplant. Doch gleichzeitig entspannte es die Arbeitsatmosphäre ungemein und gab dem ganzen Projekt einen stärkeren Freizeitcharakter, sodass ab dem zweiten Tag der Ablauf weniger verschult wirkte, was besonders bei einem Ferienprogramm sicher wünschenswert ist.

## Reflexion

Als sehr langwierige Phasen stellten sich die der Audioaufnahmen und des späteren Schnitts heraus, für die jeweils ein Projekttag vorgesehen war. Die Kinder wurden sehr genau und akribisch, nachdem sie die ersten Aufnahmen mit vielen Hintergrundgeräuschen gehört hatten. Viele Szenen nahmen sie mehrfach auf, bis sie mit dem Ergebnis zufrieden waren und auch beim anschließenden Schnitt und dem Unterlegen der Szenen mit Geräuschen und Musik gaben sie sich viel Mühe – was natürlich auch Zeit kostete! Zeit, die am Ende dann leider fehlte, sodass die Kinder ihre fertigen CDs nicht wie versprochen am letzten Tag mitnehmen konnten, sondern nach den Ferien in der Bibliothek abholen mussten. Denn trotz der langen und gründlichen Planung wurde z. B. die Zeit, welche das Brennen von neun CDs in Anspruch nimmt, völlig vergessen.

Aber auch wenn nicht alles perfekt gelaufen ist, war es dennoch ein gelungenes Projekt, welches allen Beteiligten viel Spaß gemacht hat!

## Nachwirkungen

Im Anschluss an das Projekt blieb ein sehr guter Kontakt zur Leiterin der Stadtteilbibliothek Essen-Freisenbruch bestehen und zum Teil wurden gemeinsam medienpädagogische Fortbildungen besucht, bei denen die persönlichen Kenntnisse für weitere Projekte vertieft werden konnten. So entstand letztendlich auch die Idee zu einem Praxisleitfaden für ein

Kooperationsprojekt zwischen der Bibliothek und dem angrenzenden Bürgerhaus, um diesen die Planung und Durchführung von ähnlichen gemeinsamen Projekten zu erleichtern. Sowohl der Praxisleitfaden als auch ein beispielhaftes Konzept sind inzwischen online veröffentlicht und zu finden unter <http://hdl.handle.net/2003/34102>.

---

## Literatur:

- dbv Deutscher Bibliotheksverband (2014): Leseförderung für Jungen. <http://www.bibliothekportal.de/themen/bibliothek-und-bildung/lesefoerderung/lesefoerderung-jungen.html>. (13.07.2015)
- Hurrelmann, Bettina (2008<sup>2</sup>): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber: Klett (u. a.), 18 – 28.
- mpfs Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2013): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. [http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM\\_2012.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf). (13.07.2015).
- Informationen zum Zusatzzertifikat Literaturpädagogik. [http://www.studiger.tu-dortmund.de/index.php?title=Informationen\\_zum\\_Zusatzzertifikat\\_Literaturp%C3%A4dagogik](http://www.studiger.tu-dortmund.de/index.php?title=Informationen_zum_Zusatzzertifikat_Literaturp%C3%A4dagogik). (13.07.2015)





© Salten/Schenk

## Part I: Filme kreativ und „inklusiv“ im Unterricht einsetzen: *Der logo! Kinderrechte-Check*

Bianca Salten & Anika Schenk

„Filme dienen im Schulalltag oft als Notnagel für unvorbereitete Vertretungs- und Schuljahresendstunden, als Appetitanreger für literarische Themen oder als bequeme Schülerlernhilfe für lesefaule Klassen“ (Möbius 2005: 92).

Um diesem Ruf der Filme entgegenzuwirken, wurde angestrebt, einen ausgewählten Film im Unterricht kreativ und sinnvoll einzusetzen und somit einer inklusiven Medienerziehung (nach Marci-Boehncke) gerecht zu werden. Dieser inklusive Medienbegriff wird hier nicht im Sinne des sonderpädagogischen Begriffs *Inklusion* verstanden, sondern nach Marci-Boehncke (2015: 6ff.). Damit ist gemeint, dass Unterricht und Medien sich gegenseitig bedingen und nicht nur nebeneinander existieren. Die Medien werden somit nicht nur integriert, sondern es wird inklusiv mit ihnen

gearbeitet. Deshalb wurde in dem folgenden Unterrichtsentwurf versucht, verschiedene Medien und Arbeitsformen miteinander zu verknüpfen.

### Der Kinderrechte-Check

In diesem Beitrag soll zunächst der *Kinderrechte-Check* der Kindernachrichtensendung *logo!* vorgestellt und hinsichtlich der Adaption für Kinder kurz analysiert werden. *Logo!* versucht, in den Nachrichten- und Informationssendungen Kindern auf unterhaltsame und altersgerechte Weise Wissen zu vermitteln (vgl. Kurwinkel, Schmerheim 2013: 75). Bei dem hier vorzustellenden *Kinderrechte-Check* handelt sich um eine 25-minütige Kindernachrichtensendung, die im Jahr 2014 zum 25-jährigen Bestehen der Kinderrechte ausgestrahlt wurde.

Die Sendung stellt ausgewählte Kinderrechte für Kinder nachvollziehbar vor. Zu Beginn der Sendung entsteht ein Rahmen, da die Reporterin Linda ihren Koffer packt und sich anschließend auf die Reise zu verschiedenen Kindern begibt. Jedes Kind hat seine eigene Geschichte, die mit einem passenden Kinderrecht verbunden wird. Zunächst geht die Reise zu den Geschwistern Julia (16) und Kevin (10), die in einer Pflegefamilie wohnen. Anhand ihrer Ausführungen über ihr Leben wird das Recht auf elterliche Fürsorge erläutert. Weiterhin begleitet Linda den im Rollstuhl sitzenden Grundschüler Anton (8) einen Tag in der Schule. Die Schwierigkeiten, die ihm in seinem Schulalltag begegnen (wie zum Beispiel das Erreichen der Räume im 1. Obergeschoss ohne Fahrstuhl) implizieren das Recht auf Gleichbehandlung, das noch nicht überall gewährleistet ist. Als dritte Etappe besucht Linda eine Kindergruppe – bestehend aus Antonia, Berfin, Jakob, Elena und Emily (11-12). Da sie Mitglieder im Kinderparlament in Tempelhof-Schöneberg sind und ihre Arbeit dort erläutern, wird das Recht auf Mitbestimmung erklärt. Darauf folgt ein Bericht über das syrische Flüchtlingskind Mohammed (13), der ärztliche Hilfe beim Aufarbeiten seiner Vergangenheit benötigt. Der eigentlich selbstverständliche Gang zum Arzt birgt für ihn als Flüchtlingskind einige Schwierigkeiten, woran das Recht auf Gesundheit für alle Kinder thematisiert wird. Abschließend wird von Juan Carlos (13) berichtet. Er lebt in Bolivien und erzählt von seiner Arbeit auf dem Friedhof, die für seine Familie lebensnotwendig ist. Daran wird das

Recht auf Schutz vor Ausbeutung verdeutlicht. Nach dieser exemplarischen Erklärung einiger Kinderrechte wird in dem Bericht darauf verwiesen, dass dies nicht alle Rechte seien und weitere Kinderrechte auf der *logo!-Homepage* recherchiert werden können.

Das Thema *Kinderrechte* erfordert für den Unterricht eine didaktische Reduktion, die aufgrund der Komplexität des Themas erforderlich ist. Da in dem Bericht neben der Reporterin hauptsächlich Kinder zu Wort kommen, ist die Sprache für Kinder sehr verständlich. Auch die Reporterin und die wenigen Erwachsenen versuchen, sich einer angemessenen Sprache zu bedienen und schwierige Wörter wie *Kinderrechtskonvention* werden anschaulich erklärt. Die Erklärungen sind nicht ausschließlich mündlich, sondern werden durch verschiedene eingeblendete Animationen unterstützt. Die notwendigen Sachverhalte werden somit ernsthaft, aber trotzdem spielerisch für Kinder dargestellt.

Während des gesamten Videos ist außerdem auffällig, dass vor allem bei Gesprächen vorrangig die Einstellungsgröße „Nah (N)“ (Gast 1993: 21) gewählt wird. Hierbei sind die gefilmten Personen vom Gesicht bis zum Brustbereich zu sehen. Das Video wirkt dadurch authentischer, weil Emotionen aus den Gesichtern abgelesen beziehungsweise interpretiert werden können. Mithilfe der Nahaufnahmen der Kinder können die Schülerinnen und Schüler erste Vermutungen anstellen, wie es sich wohl anfühlen muss, jeden Tag arbeiten zu müssen oder im Rollstuhl zu sitzen. Auch die Tatsache,

dass sich das Flüchtlingskind Mohammed nur von hinten filmen lässt, wirft Fragen auf, die in der Klasse diskutiert werden sollten.

Darüber hinaus werden Inhalt und Form in vielerlei Hinsicht an den kindlichen Zuschauer angepasst und somit didaktisch reduziert, was hier aber nicht weiter für den didaktischen Entwurf relevant ist und deshalb nicht weiter ausgeführt wird.

### Unterrichtsreihe: *Warum es gut ist, dass es Kinderrechte gibt*



© Salten/Schenk

Die Unterrichtsreihe *Warum es gut ist, dass es Kinderrechte gibt* – für die dritte Klasse einer Grundschule – besteht aus zwölf Unterrichtsstunden à 45 Minuten, die sich in fünf Phasen aufteilen lassen.

Die erste Phase bezieht sich auf die Einführung des Themas Kinderrechte mithilfe des bereits analysierten Videos *Der Kinderrechte-Check*. Das Video wird innerhalb von vier Unterrichtsstunden in den thematisch aufgeteilten Sequenzen gezeigt und bearbeitet. Die Kinder erhalten unterschiedliche Beobachtungsaufträge, die zu dem jeweiligen Kinderrecht passen. Diese werden in Gruppen diskutiert. Besonders ergiebig sind in diesem Zusammenhang die „Stell-dir-vor-Aufgaben“ (Möbius 2005: 95), die die

Kinder dazu einladen, sich in die zuvor gezeigten Kinder zu versetzen und sich verschiedene Situationen vorzustellen.

In Phase zwei, die sich über zwei Unterrichtsstunden erstreckt, wird an den Ausblick der letzten Sequenz des Videos angeknüpft. In dem Video heißt es, dass *logo!*-Reporterin Linda zwar eine Auswahl an Kinderrechten „gecheckt“ habe, es jedoch noch viele weitere gibt, die auf der *logo!*-Homepage recherchiert werden können. Diese Phase wird daher – auch im Hinblick auf weitere Aktivitäten – in der Bibliothek stattfinden. Die Kinder haben dort die Möglichkeit, Kinderrechte in Büchern, Zeitschriften und am PC zu recherchieren. Der Arbeitsauftrag hierbei ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen auf das wichtigste Kinderrecht einigen und dieses – ähnlich wie Reporterin Linda – mithilfe von Bildkarten in einem 60-Sekunden-Video für andere Kinder erklären.

Die dritte Phase wird wieder in der Schule stattfinden. Hierbei geht es darum, sich einen Tag ohne geltende Kinderrechte vorzustellen (vgl. KIKA 2015) und einen entsprechenden Tagesablauf mit den verschiedensten Ereignissen in Partnerarbeit zu erstellen. Die Schülerinnen und Schüler sollen versuchen, sich detailliert vorzustellen, was alles passieren könnte, wenn weder das Recht auf Bildung noch die Rechte auf Gleichbehandlung, Schutz, Freizeit etc. existieren würden. Dabei soll ihnen noch einmal deutlich werden, was die Rechte für ihren Alltag bedeuten und dass es gut ist, dass es Kinderrechte gibt (vgl. KIKA 2015).

Die vierte Phase wird sowohl in der Bibliothek als auch in den Räumen der Schule stattfinden. Zunächst nehmen alle Kinder an einem Workshop zum Thema *Ich drehe meinen eigenen Kurzfilm* teil. Dieser sollte praktisch ausgelegt sein, sodass die Schülerinnen und Schüler viel ausprobieren können. Am Ende des Workshops sollen die ersten Aufgaben von Schauspielerinnen und Schauspielern sowie Materialerstellerinnen und -ersteller bis zu den regieführenden Personen vergeben werden, sodass in den nächsten Stunden mit der konkreten Planung des eigenen Kurzfilms begonnen werden kann.

Der Kurzfilm soll einen Tag ohne Rechte darstellen, um die Relevanz der Kinderrechte zu verdeutlichen. Hier haben die Kinder die Möglichkeit, sich unterschiedliche Szenen auszudenken, die auf das Fehlen eines bestimmten Rechts aufmerksam machen. Beispielsweise gäbe es in der Schule vielleicht keine Pausen für die Schülerinnen und Schüler, wenn es das Recht auf Freizeit nicht gäbe (vgl. KIKA 2015) oder die früher praktizierten Prügelstrafen, wenn das Recht auf gewaltfreie Erziehung und Schutz nicht eingehalten würde.

Nach Fertigstellung des Films wird dieser in der fünften Phase den anderen Klassen der Grundschule, den Eltern, Lehrkräften und Interessierten an einem Nachmittag in der Bücherei vorgestellt. Die Vorstellung dient dabei – abgesehen von der Präsentation des Arbeitsergebnisses – natürlich auch noch gemäß des Artikels 42 der KRK zur Bekanntmachung der Kinderrechte.

## Geförderte Kompetenzen

Da die Unterrichtsreihe sehr vielseitig ist, bezieht sie sich auf eine Reihe von Kompetenzen im Lehrplan Deutsch, wobei sich in der folgenden Ausführung auf die wichtigsten beschränkt wird, um diese in den Fokus zu rücken. Grundsätzlich beziehen sich die Aktivitäten und Aufgaben in erster Linie auf den Lernbereich *Lesen* (Lehrplan NRW 2008: 31) mit dem Schwerpunkt *mit Medien umgehen* (ebd., 33). Als Kompetenzerwartung zum Ende der Schuleingangsphase wird bereits formuliert, dass die Schülerinnen und Schüler Medien (hier Film), Internet und Bücher als Anreiz zum Sprechen, Schreiben und Lesen nutzen, was zum Ende der vierten Klasse noch weiter spezifiziert wird. Dort heißt es dann, dass die Schülerinnen und Schüler einerseits Angebote in Zeitungen und Zeitschriften, in Hörfunk und Fernsehen, auf Ton und Bildträgern sowie im Internet begründet auswählen und andererseits Medien zum Gestalten eigener Medienbeiträge nutzen. In diesem Projekt kann hier auf zwei Medienprodukte verwiesen werden. Einerseits das 60-Sekunden-Erklärungsvideo und andererseits auf den gedrehten Kurzfilm. Weiterhin wird in diesem Schwerpunkt formuliert, dass die Schülerinnen und Schüler in Druck- und elektronischen Medien zu Themen oder Aufgaben recherchieren, was ebenfalls ein wichtiger Bestandteil des Projekts ist (vgl. ebd.).

Zusätzlich zum Lehrplan wird zu dieser Unterrichtsreihe ebenfalls der Medienpass NRW berücksichtigt. Der für diese Unterrichtsreihe wichtigste Lernbereich stellt das *Produzieren und Präsentieren* (vgl. MedienpassNRW



2015) dar. Die Schülerinnen und Schüler lernen unter Anleitung ein altersgemäßes Medienprodukt zu erstellen und stellen ihre Arbeitsergebnisse vor.

### Potential der Unterrichtsreihe

Der vorgestellte Entwurf einer Unterrichtsreihe zeigt, wie viel kommunikatives Potential in dem *Kinderrechte-Check* stecken kann und inwiefern er den Unterricht auf kreative

Weise bereichert. Medien werden hierbei nicht nur in den Unterricht integriert, sondern inklusiv – also in Abhängigkeit voneinander – genutzt. Somit findet also nicht nur „Bildung über und nicht nur Bildung mit Medien, sondern Bildung in einer mediatisierten (Krotz 2002) Welt“ (Marci-Boehncke 2015: 9) statt.

---

#### Literatur:

- KIKA (2015): [http://www.kika.de/erwachsene/ueber\\_de\\_n\\_sender/fernsehen/themenschwerpunkt/wissen-macht-ah-unterrichtsmaterial100.html](http://www.kika.de/erwachsene/ueber_de_n_sender/fernsehen/themenschwerpunkt/wissen-macht-ah-unterrichtsmaterial100.html) (Recherchiert: 08.07.2015).
- Krotz, Friedrich (2002): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kurwinkel, Tobias; Schmerheim, Philipp (2013): Kinder- und Jugend-filmanalyse. Stuttgart: UTB.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2015): Von der „integrierten“ zur „inkluisiven“ Medienerziehung im Fach Deutsch. Überlegungen zu einem Strukturwandel der Fachdidaktik Deutsch. In: Dolimette 1/2015 S. 6-12.
- Medienpass NRW (2015): <https://www.medienpass.nrw.de/de/inhalt/kompetenzrahmen> (Recherchiert: 04.07.2015).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ritterbach Verlag GmbH.
- Möbius, Thomas (2006): Wahrnehmen – Vorstellen – Versprachlichen. In: Frederking, Volker; Jonas, Hartmut; Josting, Petra; Wermke, Jutta (Hrsg.): Medien im Deutschunterricht 2005 Jahrbuch. München: kopaed. S. 92-115.

## Part II: Kinderrechte praktisch erarbeiten

### – Wir drehen unseren eigenen Stop-Motion-Film “Die grüne Melike”

Bianca Salten & Anika Schenk

Die Medienarbeit mit Kindern begegnete uns bis zum Wintersemester 2014/2015 nur in der Theorie. Wir lernten – in der Theorie –, dass es wichtig ist, verschiedenste Medien in den Unterricht zu integrieren und damit auch Kooperationspartner einzubeziehen.

Die uns in den Veranstaltungen vorgestellten Projekte erschienen aber so aufwändig und technikbasiert, sodass wir dachten, dass insbesondere unsere technischen Fähigkeiten für solche Projekte nicht ausreichen würden.

Dennoch nahmen wir die Herausforderung eines solchen Projekts an und im Rahmen des Seminars „Smarter Stories – Lese- und Medienförderung in städtischen Bildungsnetzwerken“ unter der Leitung von Kristina Strehlow wurden wir auf eine Projektplanung und –durchführung vorbereitet. Die Tatsache, dass uns die Seminarleitung stets mit Rat und Tat zur Seite stehen würde, gab uns die nötige Sicherheit.

#### Unser Projekt zum Thema Kinderrechte

Schnell fanden sich passende Kooperationspartner – eine Dortmunder Offene Ganztagsgrundschule (OGS) und eine nahegelegene Stadtteilbibliothek –

und in Absprache mit der OGS-Leitung entstand ein Projekt zum Thema *Kinderrechte*.

Es wurde gewünscht, dass dieses ein Mädchenprojekt wird, an dem zehn Mädchen im Alter von 8-10 Jahren teilnehmen sollten. Von den Teilnehmerinnen wählten sieben Kinder mehrsprachig auf. Die Projektlaufzeit belief sich auf etwa zehn Treffen à 90 Minuten.

Das Projekt begann mit einem theoretischen Teil, denn nur eins der zehn Kinder kannte den Begriff *Recht beziehungsweise Kinderrecht*. Es wurden spielerisch die Begriffe eingeführt und die Kinder trafen im Anschluss daran eine Auswahl der Kinderrechte, die sie als die wichtigsten erachteten. Um auch allen anderen Kindern in der OGS die Ergebnisse zu präsentieren, bastelten die Kinder in Zweierteams Mobilees, an die die Rechte gehangen wurden. Da mit den Kindern bis dahin aufgrund ihres Alters lediglich die kinderfreundliche Fassung der Rechte (formuliert von UNICEF Deutschland) bearbeitet wurden, wurde daraufhin ebenfalls kurz die originale Fassung – wie sie auch in der Kinderrechtskonvention vorzufinden ist – besprochen. Die Kinder entdeckten Unterschiede zwischen den Texten

hinsichtlich der Länge und des Schwierigkeitsgrads.

### Die Geschichte *Die grüne Melike* entsteht

In der nächstgelegenen Stadtteilbibliothek wurde im Anschluss nach passenden Geschichten recherchiert, um Ideen für eine eigene Geschichte zu sammeln. Diese sollte im nächsten Schritt mithilfe eines Stop-Motion-Films zum Leben erweckt werden. Das Besondere an einem Stop-Motion-Film ist, dass er grundsätzlich wie ein animiertes Daumenkino zu verstehen ist. Es werden aus unterschiedlichen Materialien Akteure hergestellt, die auf einem passenden Hintergrund kleinschrittig bewegt werden. Die dabei entstehenden Fotos werden mithilfe eines Programms (zum Beispiel des Windows Movie Makers) in ein Filmformat gebracht (vgl. Hauck-Thum 2011:42).



© Salten/Schenk

Aus dem Bibliotheksbesuch ergab sich die selbstausgedachte Geschichte *Die grüne Melike*, die Kinderrechte zu den Themen Schutz, Gleichberechtigung und Wohl des Kindes aufgreift (Artikel 2, 3 und 19 der Kinderrechtskonvention vgl. UNICEF 1989: S. 9ff). Melike ist ein Grundschulkind, das aufgrund ihrer

stets grünen Kleidung (grün ist ihre Lieblingsfarbe!) von anderen Kindern gehänselt wird. Das macht sie sehr traurig, weshalb sie ihre Mutter um Rat bittet. Zusammen finden sie für Melike eine Lösung.

### *Die grüne Melike* wird zum Leben erweckt

In den folgenden Stunden erarbeiteten die Kinder zusammen eine Liste mit Dingen, die für eine Filmproduktion benötigt werden und sie verteilten die Aufgaben untereinander. Dabei bildeten sich zwei Gruppen, die jederzeit gewechselt werden konnten. Die eine Gruppe beschäftigte sich damit, die benötigten Figuren, Häuser und Gegenstände für das Hintergrundplakat zu basteln und zu malen, wohingegen sich die andere Gruppe damit beschäftigte, die Sprechtexte zu üben und mit Aufnahmegeräten zu vertonen. Außerdem wurde jede halbe Stunde ein neues Kind ausgewählt, welches die Aufgabe des *Reporters* übernahm. Das Reporterkind sollte die Filmproduktion von Anfang bis Ende festhalten, um später aus den Fotos ein *Making-off* für den Abspann des Films erstellen zu können. Nachdem die Utensilien für die ersten Szenen von den Schülerinnen fertiggestellt wurden, begann die Arbeit für eine dritte Gruppe, die mithilfe der Whiteboard-Funktion einer Digitalkamera die Fotos für den Film aufnahmen. Die Funktion erwies sich für die Film-Produktion mit Kindern als besonders geeignet, da sie die Aufnahme des Plakats mithilfe einer sofortigen Korrekturfunktion unverzerrt und ohne Ränder ermöglichte.

Die Arbeit ging sehr schnell voran, da es den Mädchen viel Spaß machte,

selbstständig die Materialien zu erstellen und mit den Digitalkameras und Aufnahmegeräten umzugehen. Da die Kinder ihre Aufgaben – für uns unerwartet – sehr schnell erledigten, konnte ein weiteres Endprodukt begonnen werden. Wir entschieden uns gemeinsam dazu, ein Bilderbuch passend zum Film zu erstellen. Dazu konnten die Kinder Bilder malen oder die zuvor aufgenommenen Sprechtexte in bunten Farben aufschreiben.



© Salten/Schenk

### Der Kinderrechte-Check

Am Ende der Projektzeit blieb noch eine Stunde zur freien Verfügung, die dazu genutzt wurde, das Wissen über Kinderrechte anhand von anderen – bisher weniger thematisierten – Kinderrechten zu vertiefen. Dazu zeigten wir den *Kinderrechte-Check*, der im Rahmen des 25-jährigen Bestehens der Kinderrechte im Jahr 2014 von den *logo!*-Kindernachrichten ausgestrahlt wurde. Das Video wurde dazu genutzt, um über Kinderrechte erneut zu diskutieren, diese zu reflektieren und die Geschichten der vorgestellten Kinder nachzuvollziehen. Das Video erschien uns auch für einen Einsatz im Unterricht geeignet (ein möglicher didaktischer Entwurf kann im Artikel: *Filme kreativ*

und „inklusiv“ im Unterricht einsetzen: der *logo! Kinderrechte-Check* in diesem Heft nachgelesen werden).

### Aufbruch in ein neues Land

Zum Abschluss des Themenkomplexes wurde das Spiel *Aufbruch in ein neues Land – Was werft ihr über Bord?* (Compasito 2009: 60) gespielt. „Die Kinder stellen sich vor, sie fahren mit dem Schiff auf einen neuen Kontinent. Um dorthin zu gelangen, müssen sie Dinge über Bord werfen, die nicht lebensnotwendig sind“ (Compasito 2009: 60). Dazu wurde eine Geschichte vorgelesen, die an verschiedenen Stellen immer wieder dazu auffordert, Ballast abzuwerfen, um mit dem Schiff nicht unter zu gehen. Über Bord geworfen werden müssen dann jedes Mal drei der zu Anfang 30 Wunsch- und Bedürfniskarten. Diese Aktivität regte erneut dazu an, über Wichtigkeit und Bedeutung von Rechten und Bedürfnissen nachzudenken und in der Kleingruppe zu diskutieren.

### Die Präsentation

Daraufhin wurden abschließend die Endprodukte in der OGS allen Kindern und weiteren Interessierten vorgestellt, um einerseits die Arbeit der Kinder angemessen zu würdigen und zu präsentieren und andererseits im Sinne des Artikels 42 der Kinderrechtskonvention zu handeln. Dieser ruft die Gesellschaft dazu auf, die Kinderrechte bekannt zu machen (vgl. UNICEF 1989: 47). Einige Tage später trafen wir uns erneut, um der Bibliothek den Stop-Motion-Film und das Bilderbuch offiziell an einem Pressetermin zu überreichen. Dort



wurde uns von der OGS-Leitung mitgeteilt, dass das Kinderrechte-Projekt auch ohne uns im nächsten Schuljahr weitergeführt wird, indem ein Theaterstück zu der von uns erfundenen Geschichte *Die grüne Melike* eingeübt wird. Zu der Aufführung wurden wir bereits jetzt herzlich eingeladen.

### Geförderte Kompetenzen

Die in diesem außerunterrichtlichen Projekt geförderten Kompetenzen lassen sich sowohl dem Lehrplan Deutsch als auch dem Medienpass NRW zuordnen.

Während des Projekts lernten die Schülerinnen, wie sie unter Anleitung einfache Medienprodukte erstellen können (vgl. Medienpass NRW 2015), was sich von Plakaten über Fotos bis zum Stop-Motion-Film erstreckt. Insbesondere bei der Auswahl der wichtigsten Rechte ging es zunächst darum, dass die Schülerinnen sich darin ausprobieren und lernen, ihre Arbeitsergebnisse begründet darzustellen (Medienpass NRW 2015) und diese in der Gruppe zu diskutieren und zu hinterfragen. Die Entstehung der Geschichte *Die grüne Melike* erforderte außerdem den Ausbau der Recherchekompetenzen der Schülerinnen. Der Arbeitsauftrag erforderte es, „zielgerichtet Informationen aus altersgerechten Informationsquellen“ (Medienpass NRW 2015) zu entnehmen, indem sie „unter Anleitung in altersgemäßen [...] Bibliotheksangeboten“ (ebd.) recherchieren und die gefundenen Informationen wiedergeben (vgl. ebd.).

Während der Videovorbereitung und -produktion wurden – wie bereits

erwähnt – die folgenden Kompetenzen intensiv geübt: Zunächst wandten die Schülerinnen „Basisfunktionen digitaler Medien an“ (Medienpass NRW 2015). Dabei standen den Schülerinnen zwei Digitalkameras (eine für das Reporterkind und eine für das Fotografieren des Stop-Motion-Films), zwei Aufnahmegeräte zum Aufnehmen der Tonspur und ein Laptop zur Verfügung.

Der *logo! Kinderrechte-Check* brachte zum Schluss des Projekts noch einen weiteren Aspekt des Lehrplans Deutsch ein. Die Schülerinnen nutzen den *Kinderrechte-Check* als Anreiz zum sprechen und diskutieren (vgl. Lehrplan NRW 2008: 33) und bewerteten den Medienbeitrag kritisch (vgl. ebd.).

### Was konnten wir aus dem Projekt mitnehmen?

Die Erfahrungen, die wir in diesem Projekt sammeln konnten, zeigten uns, dass Medienarbeit nicht bedeutet, schon vorher ein Experte auf diesem Gebiet sein zu müssen. Vielmehr geht es darum, dass diese Fähigkeiten, die das Projekt erfordert, auch im Sinne des *learning-by-doing* erlernt werden können. Es ist wichtig, sich zu Beginn eines solchen Projekts nicht von technischen Aspekten und dem Arbeitsaufwand entmutigen zu lassen, denn Projekte wie diese bringen so ermutigende Ergebnisse, dass es sich in jeder Hinsicht lohnt, die Herausforderung anzunehmen und den Schritt in die Praxis zu wagen (vgl. Pöyskö 2012: 70). Bei der Planung eines solchen Projekts sollten genügend Freiheiten für die kreativen Interpretationen der Kinder gelassen werden und es sollte sich vom Gedanken eines „perfekten“ Endprodukts gelöst

werden. Die Kinder überraschen sich selbst und ihre Mitmenschen mit ihren Vorschlägen und Fähigkeiten in jeglicher Hinsicht. Bei diesem Projekt war es besonders wichtig, den Kindern den Zugang zum Thema *Kinderrechte* zu erleichtern, indem medienintegriert

gearbeitet wurde. Durch die Produktion des Stop-Motion-Films wurde es den Kindern ermöglicht, sich dem Thema kreativ zu nähern.

---

**Literatur:**

- Hauck-Thum, Uta (2011): Medienarbeit im Deutschunterricht. Weinheim: Beltz.
- Deutsches Komitee für UNICEF (Hrsg.) (1989): Konvention über die Rechte des Kindes Kinderfreundliche Version. Köln.
- Deutsches Komitee für UNICEF (Hrsg.) (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. Köln.
- Medienpass NRW (2015): <https://www.medienpass.nrw.de/de/inhalt/kompetenzrahmen> (Recherchiert: 04.07.2015).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ritterbach Verlag GmbH.
- Pöyskö, Anja (2012): Ein Loblied auf das kleine Projekt. In: Medienpädagogik Praxis Handbuch – Grundlagen, Anregungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit. München: kopaed. S. 70.

# Lese- und Medienförderung in der Offenen Ganztagsschule: Kinder werden Hörbuchsprecher!

Meike Mund & Sarah Wersching

Aus der KIM-Studie von 2014 geht hervor, dass Lesen „als Schlüsselkompetenz zur Erschließung von Wissen und Informationen“ (KIM-Studie 2014, 26) gilt. Kinder werden täglich und in unterschiedlichen Kontexten mit dem Lesen konfrontiert, jedoch greifen nur 13% der Kinder regelmäßig zum Buch (vgl. KIM-Studie 2014, 26). Im Vergleich hierzu sind digitale Medien ein wesentlicher Bestandteil des Alltags der Kinder geworden (vgl. KIM-Studie 2014, 18).

Das Ziel des hier vorzustellenden Projektes war es, das „klassische“ Medium Buch mit den „neueren“ Medien wie dem Computer oder dem Internet zu verknüpfen.

## Rahmenbedingungen

Um die Schülerinnen und Schüler für das Hörbuchprojekt auszuwählen, gab es eine Hospitationsstunde bei der Hausaufgabenbetreuung im Offenen Ganztag der Langermann-Förderschule in Dortmund. Die Schülerinnen und Schüler wurden während des Mittagessens und ihrer Aktivitäten im Ganztag beobachtet. Hierbei wurde darauf geachtet, wie sich die Schülerinnen und Schüler in der Gruppe verhielten, sich sprachlich ausdrückten und wie aktiv sie am Gruppengeschehen teilnahmen. Es war wichtig, dass Schülerinnen und Schüler für das

Projekt gewonnen werden konnten, die dazu motiviert waren, sich mit dem Medium Buch auseinanderzusetzen. In einem gemeinsamen Gespräch mit den Betreuerinnen und Betreuern des Offenen Ganztags wurde die endgültige Gruppenzusammenstellung abgesprochen. Hierbei konnte auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zurückgegriffen werden, da ihnen die Schülerinnen und Schüler bereits längere Zeit bekannt waren.

Das Projekt begann am 14. April 2015 und fand an neun Dienstagnachmittagen für zwei Stunden in den Räumen der Dortmunder Förderschule statt. Die meiste Zeit wurde im Hörzelt (Ort für gemeinsame Hörerlebnisse) der Schulbibliothek gearbeitet. Hier holten sich die Schülerinnen und Schüler vor Ort erste Anregungen für ihre Buchauswahl.

Das Projekt startete mit einer Schülergruppe – bestehend aus fünf Schülerinnen und Schülern. Es handelte sich um drei Schülerinnen und zwei Schülern im Alter von elf bis dreizehn Jahren, die alle einen Förderbedarf im Bereich Lernen und Migrationshintergrund aufweisen, wobei nur zwei Kinder mehrsprachig aufwachsen. Die Mitarbeiterinnen und

Mitarbeiter des Ganztages erklärten, dass die jüngeren Schülerinnen und Schüler noch nicht die Voraussetzungen für ein solches Projekt aufweisen würden – wie zum Beispiel eine ausreichende Lesekompetenz.

Nach der probeweisen Vertonung erster kurzer Textpassagen fiel auf, dass die Schülerinnen und Schüler über eine schwach ausgebildete Lesekompetenz verfügten. Dies äußerte sich beispielsweise in einer geringen Lesegeschwindigkeit, mangelndem Textverständnis und häufigen Versprechern in geübten Texten. Das *Smarter Stories Lese- und Medienförderprojekt* sah weiterhin eine Kooperation zwischen Bibliotheken und Schulen vor. Da eine Kooperation mit Bibliotheken die Sprach- und Lesekompetenz sowie die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler unterstützen und fördern kann (vgl. Mensch 2011, 217), beinhaltete eine Projektstunde den Besuch der Stadt- und Landesbibliothek Dortmund. Die Schülerinnen und Schüler nahmen dort an einer Bibliotheksführung teil und erhielten eine Einführung in die Recherchearbeit. Im Anschluss holten sich die Schülerinnen und Schüler durch ein erstes Anlesen von Büchern selbstständig Anregungen für das Projekt.

### **Hörbuch statt Hörspiel**

Zunächst war das Ziel, ein Hörspiel mit den Schülerinnen und Schülern zu erstellen. Sie hatten die Aufgabe, in verteilten Rollen einen Kinderroman oder ähnliches zu vertonen und dazu passende Geräusche selbst aufzunehmen. Da nicht alle Schülerinnen

und Schüler den Begriff des Hörspiels kannten, wurde ein exemplarisches Hörspiel vorgespielt und auf besondere Merkmale (z.B. mehrere Sprecher) hingewiesen.

Nach der Einführung in das Hörspiel wurde den Schülerinnen und Schülern das Programm *Audacity* vorgestellt. Mithilfe dieses Programms ist es ohne viel Vorerfahrung möglich, Tonaufnahmen zu erstellen und diese zu schneiden. Die Schülerinnen und Schüler haben vorgegebene kurze Beispieltexte exemplarisch vertont, um die Wirkung ihrer Stimme zu hören und erste Erfahrungen mit dem Audioeditor zu machen. Im Laufe des Projekts sollte unter anderem mit diesem Programm gearbeitet sowie das Endprodukt erstellt werden. Mit Unterstützung der Projektleiterinnen konnten Stimmaufnahmen erstellt und im Plenum vorgespielt werden.

Aufgrund der schwachen Lesekompetenz bei vier von fünf Kindern sollte der Probetext öfter gelesen und vorgelesen werden, um einen besseren Lesefluss zu erreichen. Die Betreuerinnen und Betreuer des Ganztags wiesen außerdem auf eine starke motorische Unruhe der Kinder sowie kurze Konzentrationsphasen hin, was sich in der Praxis bestätigte. Aus diesen Gründen wurde entschieden, statt des Hörspiels ein Hörbuch zu vertonen. Die Schülerinnen und Schüler sollten vorrangig ihre Lesekompetenz verbessern und für sie zufriedenstellende Sprachaufnahmen in einer stressfreien Lernumgebung erstellen.

Im Unterschied zu einem Hörspiel – bei dem mehrere Sprecher beteiligt sind – wird bei einem Hörbuch dem Zuhörer



nur durch einen einzigen Sprecher eine Geschichte erzählt. Auch entfallen meist die Akustik und Musik, wodurch es von der Fähigkeit des Sprechers abhängig ist, inwieweit der Zuhörer sich die Geschichte bildlich vorstellen kann (vgl. Uppendahl 2012).

### Projektdurchführung

#### Projekttag 1 – Das Einstiegsinterview

Die Projektleiterinnen führten ein Einstiegsinterview im Hörzelt durch, das mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet wurde. Hier hatten die Schülerinnen und Schüler das erste Mal die Gelegenheit, ein Aufnahmegerät anzuschauen und den Umgang damit kennenzulernen. In dem offenen Gruppeninterview wurden alle Schülerinnen und Schüler nach ihren Lese-, Medien- und Bibliothekserfahrungen befragt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beantworteten die Fragen zunächst eher zurückhaltend, weil ihnen die Interviewsituation sehr fremd war – noch dazu weil das Interview aufgezeichnet wurde. Die Schülerinnen und Schüler wiesen viele Erfahrungen mit den unterschiedlichsten Medien wie dem Fernseher, der Zeitung, dem Radio, dem Buch und dem Handy auf und sprachen offen über ihre Mediennutzung, die viel Platz in ihrer Freizeit einzunehmen scheint. Mithilfe des Interviews konnten sich die Schülerinnen und Schüler untereinander – aber auch die Projektleiterinnen die Projektgruppe – gut kennenlernen.

#### Projekttag 2 – Was ist ein Hörspiel?

Am zweiten Projekttag wurde der Gruppe detailliert vorgestellt, dass in den noch folgenden sieben Projekttagen ein Hörspiel mit verschiedenen Sprechern, Musik und selbstgemachten

Geräuschen entstehen soll. Da einigen Schülerinnen und Schülern ein Hörspiel nicht bekannt war, wurde ein exemplarisches Hörspiel vorgespielt und besprochen. Ein Mädchen brachte sich dabei aktiv ein und führte ihr Lieblingshörspiel auf ihrem Handy vor. Daran anschließend erprobten die Schülerinnen und Schüler ihre Stimme bei ersten Tonaufnahmen mithilfe des Audioeditors. Nur ein Kind verstellte seine Stimme und passte sie dem Gelesenen an. Außerdem stellten die Schülerinnen und Schüler fest, dass sie selbst Texte nicht flüssig und fehlerfrei lesen können, was sie sehr enttäuschte. Die Schülerinnen und Schüler ermutigten sich selbst zu besseren Aufnahmen und machten sich gegenseitig Verbesserungsvorschläge, die zum Teil auch umgesetzt werden konnten.

#### Projekttag 3 – Weitere Probeaufnahmen und die Projektänderung

Aufgrund der gering ausgeprägten Lesekompetenz bei vier von fünf Schülerinnen und Schülern wurden die Probetexte erneut allein oder in Partnerarbeit geübt, um den Lesefluss zu verbessern. Es zeigten sich erste Schwierigkeiten in der Umsetzung der Übungsphasen aufgrund von motorischer Unruhe bei fast allen Schülerinnen und Schülern sowie kurzen Konzentrationsspannen. Aufgrund dessen wurde sich dazu entschieden, kein Hörspiel aufzunehmen, sondern ein Hörbuch, da die Schülerinnen und Schüler sich hier ausschließlich auf ihre Stimme und das Lesen konzentrieren konnten und nicht noch zusätzlich Zeit dafür investieren mussten, Musik und Geräusche

aufzunehmen oder die Hörbücher zu schneiden.

Projekttag 4 – Besuch der Stadtbibliothek

In der Stadt- und Landesbibliothek Dortmund nahmen die Schülerinnen und Schüler an einer Führung durch die ganze Bibliothek der Kinder- und Jugendbücherei teil. Es wurden Fragen rund um die Ausleihe, die Medien und das Rechercheportal beantwortet. Am Ende blieb noch viel Zeit zum selbstständigen Auskundschaften und Einlesen in potentielle Bücher, die für das Projekt genutzt werden konnten.

Projekttag 5 – Auswahl der Texte

Nach den Eindrücken in der Stadt- und Landesbibliothek Dortmund stöberten die Schülerinnen und Schüler in der Schulbücherei nach geeigneten Büchern. Die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler gingen sehr weit auseinander, daher entschied man sich zu mehreren kurzen Hörbüchern, die von ein bis zwei Kindern vertont werden sollten. Die Jungen entschieden sich für Fußballbücher mit Sachtexten, zwei Mädchen bildeten ein Team und entwarfen anhand eines Buches über Weltrekorde ein Interview und das dritte Mädchen wählte ein Kapitel aus *Greg's Tagebuch* von Jeff Kinney aus. Die verschiedenen von den Schülerinnen und Schülern ausgewählten Textsorten wurden besprochen und besondere Merkmale erläutert. Dies war sehr wichtig, damit die Schülerinnen und Schüler einschätzen konnten, was der Text vermitteln soll und wie er am besten dargestellt werden kann. Damit insbesondere die Sachtexte gut verstanden wurden, besprachen die Projektleiterinnen zusammen mit den Schülerinnen und Schülern die Texte.

Projekttag 6 – Üben, üben, üben und was Emotionen mit einem Text machen

Vier von fünf Kindern fiel es sehr schwer, ihre ausgewählten Texte mit angemessenen Emotionen vorzulesen. Auch fiel während der ganzen Projektphase auf, dass es den Schülerinnen und Schülern oft schwer fiel, Emotionen bei anderen Menschen wahrzunehmen und bewusst zu bestimmen. Daher wurde eine Übung in den Projektablauf integriert, um mit dieser die Wahrnehmung und den Ausdruck von Gefühlen mit der eigenen Stimme zu üben und bewusst zu machen. Hierzu lasen die Schülerinnen und Schüler Sätze vor, hinter denen ein Emoticon stand, welches anzeigte, mit welcher Emotion oder in welcher Weise der Satz gesprochen werden sollte. Die anderen Schülerinnen und Schüler hatten die Aufgabe, die richtige Emotion oder Art der Darstellung (Stimmhöhe, Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke) zu erkennen und zu benennen. Es wurden Sätze aus dem Märchen *Schneewittchen* gewählt. Alle Beispielsätze wurden im Buch von den sieben Zwergen gesprochen.

Nachfolgend wurden auch die Texte der Schülerinnen und Schüler in ausgedruckter Form mit denselben Emoticons und Zeichen versehen, sodass sie während des Lesens nicht lange überlegen mussten, wie der nächste Satz am besten gesprochen werden sollte. Außerdem markierten die Schülerinnen und Schüler Worte mit einem Stift, die sehr betont ausgesprochen werden sollten. Auch diese Übung sorgte bei den Schülerinnen und Schülern für einen besseren Lesefluss und verbesserte gleichzeitig den Vorlesestil.

Projekttag 7 – Die Aufnahme

Am siebten Projekttag endete der praktische Teil des Hörbuchprojekts. Die Schülerinnen und Schüler nutzten diesen Tag erneut zum mehrmaligen Still- und Vorlesen ihrer Texte. Damit sie ihre Produktion direkt selbst hören und verbessern konnten, wurden den Schülerinnen und Schülern Aufnahmegeräte gestellt, die sie nach einiger Zeit selbstständig bedienen konnten. Als die einzelnen Projektteilnehmer mit ihren bisherigen Produktionen zufrieden waren, nahmen sie mithilfe der Projektleiterinnen ihr Endprodukt auf. Es entstanden insgesamt vier Hörbuchpassagen, die im Plenum angehört wurden.

#### Projekttag 8 – Abschlussinterview

Das Abschlussinterview diente dazu, das Hörbuchprojekt zu reflektieren und außerdem zu erfragen, ob sich aufgrund des Projekts das Lese- oder Medienverhalten der Schülerinnen und Schüler geändert hat. Es stellte sich heraus, dass gerade der Besuch in der Stadt- und Landesbibliothek Dortmund den Schülerinnen und Schülern sehr gut in Erinnerung geblieben ist und ihnen von Nutzen war. Zwei Mädchen ließen

sich nach dem Besuch einen Bibliotheksausweis ausstellen.

#### Projekttag 9 – Abschiedsfest

Der letzte Projekttag fand zeitgleich mit dem Abschlussfest des Ganztags in der letzten Woche vor den Sommerferien statt. Die Betreuerinnen und Betreuer sowie alle Kinder und Jugendliche planten dieses Fest gemeinsam. Die Projektleiterinnen wurden zu diesem Ereignis eingeladen. Den Schülerinnen und Schülern der Projektgruppe wurden eine CD mit allen Hörbuchpassagen sowie eine Teilnehmerurkunde ausgehändigt. Einige Schülerinnen und Schüler entschieden sich dazu, ihr Hörbuch den Besucherinnen und Besuchern des Abschiedsfests vorzustellen.

#### Geförderte Kompetenzen:

Da die Schülerinnen und Schüler sich vermehrt in dem Kompetenzbereich der Grundschule befanden, basierten die Projektinhalte auf dem Bildungsplan Deutsch für die Grundschule. Nachfolgend werden tabellarisch die im Hörbuchprojekt geförderten Kompetenzen dargestellt:

Kompetenzbereich	Kompetenzerwartung am Ende der Klasse 4 – Die Schülerinnen und Schüler...	Förderbereich im Projekt – Die Schülerinnen und Schüler...
Sprechen und Zuhören – Gespräche führen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bringen Gesprächsbeiträge wie eigene Ideen und Meinungen ein und greifen die Beiträge anderer auf</li> <li>• beschreiben eigene Gefühle (z. B. Angst in Streitsituationen) und reagieren auf die Befindlichkeiten anderer</li> <li>• diskutieren gemeinsam Anliegen und Konflikte und suchen nach Lösungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bringen ihre eigenen Ideen und Vorstellungen zur Projektgestaltung ein</li> <li>• finden gemeinsame Lösungen bei Schwierigkeiten im Bereich des Stimmausdrucks</li> <li>• lernen in der Übungsphase die Emotionen anderer zu erkennen, diese zu benennen und Emotionen über die Stimme auszudrücken</li> </ul>

Sprechen und Zuhören – Szenisch spielen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• versetzen sich in eine Rolle und gestalten sie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• versetzen sich in die Personen aus den literarischen Texten und müssen deren Emotionen zum Ausdruck bringen</li> </ul>
Lesen – Mit Texten und Medien umgehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen und unterscheiden Erzähltexte, lyrische und szenische Texte und sprechen über ihre Wirkung</li> <li>• verstehen Sach- und Gebrauchstexte</li> <li>• erfassen zentrale Aussagen von Texten und geben sie zusammenfassend wieder</li> <li>• formulieren eigene Gedanken, Vorstellungsbilder oder Schlussfolgerungen zu Texten und tauschen sich mit anderen darüber aus</li> <li>• finden Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten</li> <li>• gestalten sprechend und darstellend Texte</li> <li>• stellen Kinderbücher vor und begründen deren Auswahl</li> <li>• recherchieren in Druck- und elektronischen Medien zu Themen</li> <li>• nutzen Medien zum Gestalten eigener Medienbeiträge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sprechen über die Wirkung von Sachtexten gegenüber Erzähltexten und erarbeiten die Merkmale der Textarten</li> <li>• sprechen über die ausgewählten Sachtexte und deren Struktur</li> <li>• fassen die gelesenen Texte zusammen und stellen sie den anderen Schülerinnen und Schülern vor</li> <li>• tauschen sich mit den anderen Projektteilnehmern über die gelesenen Texte aus</li> <li>• gestalten ihre Texte indem sie selbst planen, wie sie sie vorlesen</li> <li>• stellen ihre ausgewählten Bücher vor und begründen ihre Auswahl</li> <li>• recherchieren in der Bibliothek mithilfe des Rechercheportals der Bibliothek nach geeigneten Büchern</li> <li>• nutzen den Computer und Aufnahmegeräte, um ein Hörbuch zu erstellen</li> </ul>

Neben dem Bildungsplan Deutsch wurde sich auch auf den Medienpass NRW bezogen. Da die Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe 1 besuchten, wurde mit den Kompetenzangaben der Stufe 3 (Schülerinnen und Schüler der Sek 1, Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 6) gearbeitet. Auch an dieser Stelle zum besseren Überblick eine tabellarische Auflistung:



Kompetenzbereich	Kompetenzerwartung am Ende der Klasse 6 – Die Schülerinnen und Schüler...	Förderbereich im Projekt – Die Schülerinnen und Schüler...
Bedienen und Anwenden	<ul style="list-style-type: none"> <li>wenden Standardfunktionen von Audioprogrammen an (Teilkompetenz 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>bedienen das Audioprogramm <i>Audacity</i></li> </ul>
Informieren und Recherchieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>recherchieren unter Anleitung in Bibliotheken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>recherchieren unter Anleitung in einer Bibliothek</li> </ul>
Produzieren und Präsentieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>diskutieren die Wirkung unterschiedlicher Gestaltungselemente</li> <li>erstellen unter Anleitung ein Medienprodukt</li> <li>präsentieren ihr Medienprodukt vor Mitschülerinnen und Schülern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>das Gestaltungselement <i>Stimme</i> wird diskutiert</li> <li>erstellen unter Anleitung Hörbuchpassagen</li> <li>präsentieren ihr Hörbuch vor anderen Schülerinnen und Schülern</li> </ul>

## Fazit

Obleich die ursprüngliche Projektidee ein Hörspiel zu produzieren, nicht wie geplant umgesetzt werden konnte, sind vier sehr unterschiedliche und gute Hörbuchpassagen entstanden. Dank der kleinen Gruppe fand auch unter den Schülerinnen und Schülern eine enge Zusammenarbeit statt. Gerade bei den Übungen zum Vorlesen unterstützten sie sich gegenseitig und verbesserten ihre Aufnahmen. Trotz anfänglicher

Schwierigkeiten, das Projekt an die Schülergruppe anzupassen, ist es gelungen, eine Arbeitsweise zu finden, die allen Schülern und Schülerinnen gerecht wurde. Es ist noch einmal klar geworden, dass bei der Durchführung vorgeplanter Projekte enorme Flexibilität gefragt ist, vor allem wenn einem die Projektteilnehmenden unbekannt sind.

## Literatur:

- Die Landesregierung NRW/ Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen/ Medienberatung NRW (2013): Medienpass NRW. Der Kompetenzrahmen. Online verfügbar unter: <https://www.medienpass.nrw.de/de>; Stand: 06.09.2015.
- Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (2015): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Mensch, Barbara Jakob (2011): Lebendige Bibliothek. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Klett und Balmer Verlag Zug, 4. Auflage.
- Prieß, Eva (2014): Hörspielprojekte in der Grundschule. Anleitung zur spielerischen Vermittlung von Medienkompetenz. Hamburg: disserta Verlag.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule (2015): Lehrplan Deutsch für die Grundschule. <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/deutsch/lehrplan-deutsch/kompetenzen/kompetenzen.html>; Stand: 19.07.2015.
- Uppendahl, Annika (2012): Hörspiel. In: Rossipotti-Literaturlexikon. Hrsg. von Annette Kautt; [http://www.literaturlexikon.de/genres/hoe\\_rspiel.html](http://www.literaturlexikon.de/genres/hoe_rspiel.html); Stand: 19.07.15.

# *Erfahrungsbericht zur Durchführung des außerschulischen Kooperations- projektes „Go Life! Was will ich werden?“*

Katharina Blome & Dennis Giedinghagen

Medien sind fest in unserem Alltag verankert. Ob zur Kommunikation, Unterhaltung oder Information, genutzt wird meist das Smartphone, das Tablet oder der Computer. Digitale Medien sind zu jeder Zeit präsent. Doch der Umgang mit Medien, egal zu welchem Zweck, erfordert von der/dem Mediennutzer/-in, dass sie lesen können. Um sich in dieser stark mediatisierten und digitalisierten Welt zurechtzufinden und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können, wird eine ausgeprägte Lese- und Medienkompetenz somit immer wichtiger. Zwar kann der Umgang mit den meisten digitalen Medien dank der intuitiven Handhabung spielerisch gelernt werden, doch das Bedienen der Medien ist nicht gleichzusetzen mit dem Erwerb einer umfassenden Medienkompetenz. Denn - Medienkompetenz meint mehr: zum Beispiel auch die Teilkompetenzen Medienkritik und Mediengestaltung (vgl. Baacke 1997, 96ff.). Und auch Lesen meint nicht mehr nur das Erfassen linear aufgebauter Texte, sondern bspw. auch das Lesen von bewegten Bildern oder Hypertexten (vgl. Bertschi-Kaufmann 2011, 10). Die Nutzung der Medien erfordert also von der/dem Leser/-in multiple Fähigkeiten. Doch wer übernimmt die Vermittlung und

Förderung der Lese- und Medienkompetenz?

## *Lese- und Medienkompetenz kooperativ vermitteln*

Die Schule kann die Vermittlung von Lese- und Medienkompetenz in allen möglichen Aspekten nicht allein leisten. Vielmehr müssen sich auch andere Bildungsinstitutionen respektive Bildungsakteure, wie beispielsweise Museen und Bibliotheken, an der Vermittlung und Förderung dieser Kompetenzen beteiligen. Eine Möglichkeit zum Kompetenzaufbau ist dabei die isolierte Behandlung dieser Thematik - in der Schule oder innerhalb einer anderen Bildungsinstitution. Eine weitere Möglichkeit besteht im vernetzten Arbeiten, sodass es zu einer gemeinsamen Bildungsverantwortung der Bildungsakteure kommt.

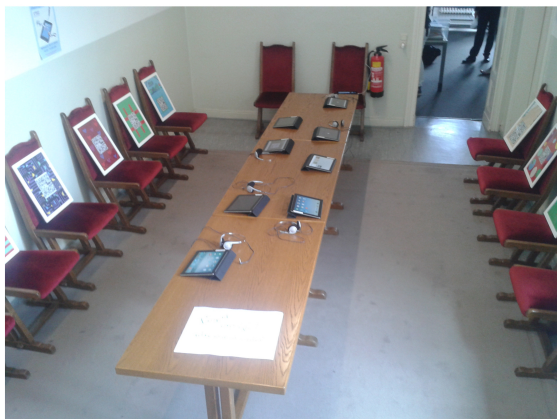
## *Das Projekt Go Life! Was will ich werden?*

Die Maßnahme „Go Life! Was will ich werden?“ des Projekts Lesen macht stark: Lesen und digitale Medien ist ein Beispiel für die gemeinsame Übernahme der Bildungsverantwortung von verschiedenen Bildungsakteuren. Diese Maßnahme wurde von dem Deutschen Bibliotheksverband und der Stiftung

Digitale Chancen konzipiert. Gegenstand und Thema der Maßnahme ist die berufliche Orientierung und Entwicklung von Lebensvorstellungen mithilfe von digitalen Medien. Im Rahmen der Maßnahme sollen 16- bis 18-Jährige ein eigenes Medienprodukt zu diesem Thema erstellen.

Eine Dortmunder Realschule, die Stadt- und Landesbibliothek Dortmund und die Gesellschaft für Medienbildungsforschung haben sich zu einem lokalen (Kooperations-)Bündnis zusammengeschlossen, um diese Maßnahme durchzuführen. Die erste Durchführung der Maßnahme wurde seit April 2014 geplant und im Juni 2014 umgesetzt.

### Die Durchführung des Projektes



© Blome/Giedinghagen

Für die Organisation, Planung und konkrete inhaltliche Gestaltung des Go Life!-Projekts wurde nach Zustandekommen des Kooperationsbündnisses eine Organisationsgruppe von insgesamt sechs Ehrenamtlichen gebildet. Diese Gruppe legte in Absprache mit der Schulleitung der Realschule und der Leiterin der Stadtteilbibliothek drei Termine zur Durchführung der Maßnahme fest. An diesen Termin sollen

die jugendlichen Teilnehmer/-innen die Inhalte selbstständig erarbeiten und mithilfe von Tablets ihre eigenen Medienprodukte erstellen.

Das erste, zweistündige Projekttreffen diente dem Einstieg in die Thematik Wo sehe ich mich in fünf Jahren?, um Anreize für den eigentlichen Projekttag zu geben. Dafür wurden gemeinsam mit den Jugendlichen Leitfragen erarbeitet, die als Interviewfragen für die am nächsten Tag erwarteten Interviewgäste und zusätzlich als Hilfestellung und Stütze zur Erarbeitung des eigenen medialen Produktes dienen sollten. Als Impuls wurden themenbezogene Lieder ausgewählt. Ferner sollten sich die Jugendlichen auf ein zu erstellendes Medienprodukt festlegen, damit - wenn nötig - Apps angeschafft und auf den Tablets installiert werden konnten.

Das zweite Treffen fand als siebenstündiger Projekttag statt. An diesem Tag planten und erarbeiteten die Jugendlichen ihre Medienprodukte und konnten diese teilweise auch schon fertigstellen; hierbei orientierten sich die Jugendlichen an einer oder mehreren Leitfrage/-n aus dem ersten Treffen. Damit die Anonymität gewährleistet werden konnte, sollten sich die Jugendlichen selbst zu einer fiktiven Figur machen; so wurde es ihnen ermöglicht, ihren persönlichen Werdegang anhand einer fiktiven Person zu durchleben. Zum Abschluss dieses Treffens fand ein Gruppeninterview mit zwei eingeladenen Interviewgästen statt. Das Interview sollte einen Einblick in reale Lebensläufe geben und den Jugendlichen zeigen, auf welchen Grundlagen und auf welche

verschiedenen Arten sich Werdegänge entwickeln können. Die Jugendlichen sollten als Interviewer in den Vordergrund treten, um für sich wichtige Fragen beantworten lassen zu können.

Das dritte Projekttreffen umfasste drei Stunden und diente zum einen der Fertigstellung der Medienprodukte, zum anderen sollten die Jugendlichen einen Bilderrahmen gestalten. Diese Bilderrahmen sollten als Präsentationsmittel dienen, in denen nach individueller Hintergrundgestaltung ein online generierter QR-Code verklebt wurde und so zu den geschützten, im Internet verfügbaren medialen Produkten führt.

Am Präsentationstag wurden die Bilderrahmen der Jugendlichen im Rathaus des Stadtteils ausgestellt. Neben den Bilderrahmen wurden auch Tablets mit den passenden Produkten zu den Bilderrahmen gelegt, so dass die entsprechenden Medienprodukte von allen Interessierten angeschaut werden konnten.



© Blome/Giedinghagen

Die von den Jugendlichen gestalteten Bilderrahmen mit den entsprechenden QR-Codes wurden nach dem

Präsentationstag in der Stadtteilbibliothek in Dortmund Aplerbeck ausgestellt.

### Gemeinsame Bildungsverantwortung kann gelingen!

Die Durchführung der Maßnahme Go Life! Was will ich werden? ist ein Beispiel für die gemeinsame Übernahme von Bildungsverantwortung. Das Projekt sollte erreichen, dass sich die Jugendlichen intensiv mit ihrer Zukunft ihres privaten als auch beruflichen Lebens auseinandersetzen. Ferner sollten die Jugendlichen das Ergebnis dieser Auseinandersetzung in einem medialen Produkt festhalten. Alle Jugendlichen erstellten im Rahmen des Projektes ein dementsprechendes Medienprodukt. Die Jugendlichen haben bei der Arbeit an ihren Produkten folgende Kompetenzen erlernt resp. angewendet und geschult bzw. erweitert: Erzählfähigkeit, Erstellung eines Medienproduktes, Bewertung eines Darstellungsmittels resp. einer Darstellungsform,

Organisationskompetenz sowie Präsentationskompetenz. Die von den Jugendlichen gestalteten Medienprodukte konnten also zeigen, dass die Förderung der Medienkompetenz in außerschulischen Kooperationen gelingen kann.

Eine Evaluation des Projektes erfolgte im Rahmen einer Masterarbeit dieser beider Autoren. Eine erneute Durchführung des Projektes Go Life! Was will ich werden? ist mit denselben Kooperationspartnern für den Sommer 2015 angedacht.



Weiterführende Informationen sowie Hinweise zur finanziellen Förderung, zu Vorgaben bei der Planung und Durchführung sowie zur Vorstellung weiterer Maßnahmen des Projektes Lesen macht stark: Lesen und digitale

Medien finden Sie unter:  
<http://www.lesen-und-digitale-medien.de/>

---

**Literatur:**

- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2011): Lesekompetenz – Leseleitung – Leseförderung. In: Bertschi-Kaufmann,

Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleitung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 4. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. S. 8-17.

## Saures...

### *Von literarischen und digitalen Wegbeschreibungen und warum Grundschullehramtsstudierende neben Deutsch auch Informatik belegen sollten....*

Gudrun Marci-Boehncke

Na, wenn das nicht „sauer“ klingt für so echte BuchliebhaberInnen? Mathe ist doch der natürliche Feind für viele Deutschstudierende! Und jetzt auch noch Informatik?

Lassen Sie sich mal mitnehmen auf eine Argumentationsreise.....

Sie beginnt mit einer tatsächlichen Fahrt vor einiger Zeit im Rahmen eines Vortrags im Schwäbischen Hochland: Albstadt <https://goo.gl/qo6Auw>.

Schauen Sie mal die schönen Bilder an – dann wissen Sie: das liegt ziemlich weit ab. Ich war guten Mutes, mein Navi war programmiert und ich hatte genug Zeit eingeplant. Dachte ich. Und schien auch schon in der Nähe zu sein, wurde dann aber durch eine Umleitung und Straßensperre in die Wildnis geführt. Eine Zeit lang spielte das Navi noch mit, doch irgendwann jenseits von Ofterdingen gab es kein Signal mehr – der Display zeigte grüne Wiese und ich wurde zum Wenden aufgefordert, weil ich auf keiner befahrbaren Straße mehr sei. Eine Tankstelle sollte Auskunft bringen. Es war aber nach 18.00 Uhr und die hatte zu. Irgendwo auf dem Dorf. Und als ich dann wieder startete, kam der Schock: das Navi hatte sich offensichtlich wieder orientiert und empfahl mir, der Straße für weitere

5347 km zu folgen! War ich in ein geographisches Wurmloch geraten? Auch ein Neustart war erfolglos – es blieb dabei. Nun dämmerte es draußen – und wenn es in Schwaben erst mal dämmt, dann ist es schnell dunkel! Also Karte raus. Mit der Ruhrgebietskarte kam ich ebenso wenig weiter wie mit dem detaillierten Michelin-Atlas, der noch im Auto lag vom Frankreich-Urlaub. Und das Handy hatte hier in the middle of nowhere auch keinen Empfang mehr. Dann musste es „analog“ weiter gehen. Glücklicherweise hatte ich vorher mal geschaut, wo dieses Albstadt ungefähr lag und es funktionierte schließlich mit Schilderlesen und Nachfragen. Und nun bin ich beim Thema: Wann haben Sie sich zuletzt einmal einen Weg beschreiben lassen und sind ihm nach der Beschreibung gefolgt? Ohne Voice-Aufzeichnung oder andere Notizfunktionen? Einfach mal ausprobieren: Vom Seminarraum über die Straßenüberführung bei der UB zur Mensa. Oder zum Campus-Treff. Oder vielleicht gar bis zum Rektorat am Campus-Süd? Nur nach der Beschreibung!

Beim letzten Umzug fand ich eine Mappe alter Kindergartenzeichnungen. Eine zeigte gelbe Linien zwischen blauen und

grünen und schwarzen Feldern. Und eine weiße Linie mit schwarzen Querstrichen. Wirklich kein besonderes Bild – aber es war sofort klar, wann es entstanden war und was man eigentlich darauf entdecken sollte: die Fahrt von Jim Knopf und Lukas, dem Lokomotivführer durch das Tal der Dämmerung in die Drachenstadt Kummerland. Es gab dieses Motiv wohl damals in zigfacher Ausführung – ich habe Atlanten solcher Reiserouten gemalt. Von Jim und Lukas, von Hänsel und Gretel, von Petzi, der seinen Großvater suchte, von Jim Hawkins auf der Schatzinsel, von der kleinen Hexe, der man den Besen weggenommen hatte, weil sie verbotenerweise gezaubert hatte, von Mecki, der Harun al-Raschid besuchen wollte und so weiter. Und auch später habe ich Reiserouten gern mitfantasiert und ausgemalt. Durch die Wüste mit Karl May, bei Momo auf der Reise gegen die Zeit, bei Parzival auf der Suche nach dem Gral. Und bei Momo gibt's dann die Brücke zur Informatik im Tipp vom alten Beppo: „Man darf nie an die ganze Straße auf einmal denken, verstehst du? Man muss nur an den nächsten Schritt denken, an den nächsten Atemzug, an den nächsten Besenstrich. Und immer wieder nur an den nächsten. Dann macht es Freude!“ Und diese nächsten Schritte muss man im Gedächtnis auf einer Karte eintragen, seinen Weg verzeichnen, wie in einem Labyrinth. Und? Was das mit Informatik zu tun hat? Genau so funktionieren Computer! Ein Befehl bringt uns genau bis zur nächsten Ecke. Dann muss ein neuer Befehl her. Egal, ob Powerpoint-Animationen oder die Programmierung für Ihren TV-

Rekorder oder die Waschmaschine: immer bis zur nächsten Ecke!

Wer Kindern die digitale Medienwelt verständlich machen will, muss klar machen, dass in diesen Computern keine kleinen Zauberer sitzen. Dazu kann man mal alte Geräte auseinanderbauen – nettes Projekt in der Kita!



© Marci-Boehncke: Was ist das – ein Computer?

Aber wie sie funktionieren, erklärt der Haufen Elektroschrott noch nicht. Grundschulkinder sollen natürlich nicht eigene Computerprogramme schreiben, um den Standort Deutschland voran zu bringen. Aber wenn man dort bereits ein Verständnis anlegt, wie Digitalität funktioniert, wird sie vielleicht ein Stück mehr „das Eigene“ – und ist nicht „das Andere“. Die Wege zu kennen, schafft Vertrautheit. Der Sorge, die digitale Welt könnte keine reale sein, wird dadurch entgegen gewirkt. Der Kasten macht nichts von allein. Ich muss ihm alles vorsagen. Auch Siri. Wenn nicht Sie, dann jemand anderes. Im Verbund literarischer Wegsuchen und algorithmischer Beschreibungen können vielleicht auch Grundschulkinder die verschiedenen Dimensionen von Wegen erleben, die man vor der Tür nicht gehen kann. Die einen, weil sie in der Fantasiewelt geführt werden, die anderen, weil man sie einem Programm mitteilt. Im Verbund von beiden kann

man dann aber selbst Wege beschreiben, die etwas in Bewegung setzen. Und das Lego-Männchen ist dann genauso echt, wie es früher die Halma-Figuren auf der Karte durch das Tal der Dämmerung waren....

Probieren Sie's mal aus! Ist echt witzig!

<https://code.org>

Und demnächst im Seminar mehr davon.... Vielleicht finden einige den Weg!



# *Rezensionen*



# Flüchtlingsthematik

## – aktuelle Problemlage als literarisches Gedankenexperiment in „Krieg“ (2011)

Kim Leonie Büddecker

„Wenn bei uns Krieg wäre. Wohin würdest du gehen?“ (Teller, 2011: 1). Mit diesen Anfangszeilen des Buches wird der/die Leser/-in direkt auf die Gedankenreise eines 14-jährigen Protagonisten mitgenommen. Ausgangspunkt ist das Scheitern der Demokratie und die Übernahme der Faschisten in Deutschland. Aufgrund dessen flieht der Junge mit seiner Familie in den rettenden Nahen Osten, um sich dort eine neue, sichere Existenz aufzubauen. Jedoch gibt es in Zeiten des Krieges kein Land, das den vielen Flüchtlingen Asyl gewährt. Die Familie lebt lange in einem Flüchtlingslager in Ägypten. Jedoch ist es auch dort nicht schön: „Das Lagerleben zehrt an dir. Es gibt nichts zu tun. Ihr bekommt keinen Sprachunterricht, den könnt ihr erst bekommen, wenn ihr eine Aufenthaltsgenehmigung habt. Du gehst nicht zur Schule, du darfst nicht arbeiten (das kannst du auch nicht, denn du sprichst die Sprache nicht)“ (Teller 2011: 28). Immer mehr fühlt er sich als Außenseiter und sehnt sich nach den heilen Tagen in Deutschland. Nach einer langen Zeit als Niemand in einem der vielzähligen Flüchtlingslager; bekommt die Familie Asyl zugestanden und versucht endlich, ihre neue Existenz aufzubauen. Nun sind sie neuen Problemen und Anfeindungen ausgesetzt: „Das Leben ist schwer. Alles ist anders als zu Hause. Es gibt keine

Jobs, schon gar nicht, wenn man fremd ist und die Sprache nicht spricht.“ (Teller 2011: 33)

Dieses sehr bewegende Gedankenexperiment wurde 2011 im Hanser Verlag veröffentlicht. Bereits 2004 gab es eine dänische Version, welche für die deutsche Leserschaft modifiziert wurde. Janne Tellers fiktives Essay ist somit universal änderbar und auf jede Gesellschaftsstruktur anwendbar. Die einfach gehaltenen Illustrationen von Helle Vibke Jensen unterstützen den Leseprozess. Jedoch finden sich diese Zeichnungen nicht auf allen Seiten wieder, so dass den Leserinnen und Lesern immer die Chance bleibt, sich einen eigenen Vorstellungsraum der Situation auszumalen. Somit ist festzuhalten, dass die teilweise grobe Skizzierung sowohl auf zeichnerischer als auch auf schreibtechnischer Ebene den Rezipienten eine große Möglichkeit bietet, sich in die beschriebene Situation einzufühlen.

### Adaptionsanalyse nach Carsten Gansel (2010)

Um nun die Zielgruppenspezifität herauszustellen, wird auf die Adaptionsmerkmale nach Gansel (2010) zurückgegriffen. Die Auswahl des Lesestoffes spielt dabei eine besondere Rolle, da Kinder und Jugendliche besonders das gerne lesen, was zu ihrer



aktuellen Lebenswelt passt. Daher ist es sehr wichtig, dass reale Begebenheiten literarisch umgesetzt werden (vgl. Gansel 2010: 14). Dies ist in dem vorliegenden Beispiel der Fall. Auch 14-jährige Schülerinnen und Schüler haben immer wieder Kontakt mit Migranten, welche sprachlich und kulturell gesehen ähnliche Probleme bei der Integration in die neuen Gesellschaften besitzen wie die Flüchtlinge. Auch medial gesehen bietet Janne Tellers Essay einige Möglichkeiten. Zum einen erhält das literarische Werk den Leseprozess unterstützende Illustrationen und zum anderen ist eine Hörspielfassung erhältlich, welche ebenso im Unterricht eingesetzt werden kann (vgl. Gansel 2010: 14). Darüber hinaus ist der Text mit wenigen anspruchsvollen Wörtern geschrieben, sodass die Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 Jahren keine relevanten Verständnisprobleme haben sollten. Hinsichtlich des formalen Adaptionenmerkmals lässt sich festhalten, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf ein Gedankenexperiment einlassen müssen, was so nicht mehr alltäglich für die Schule ist. Somit muss jede/-r Einzelne aus der eigenen Perspektive heraustreten, um den Anspruch des Buches nachvollziehen zu können (vgl. Gansel 2010:15). Dies wird literarisch immer wieder durch die direkte Du-Anrede umgesetzt. Sprachlich gesehen ist das Buch sehr einfach und simpel aufgebaut. Die vielen kleinen Erklärungen des Raumes und auch der Umstände müssen kognitiv zusammengesetzt werden. Daher wird der Perspektivenwechsel die größte Problematik der Schülerinnen und Schüler darstellen, weil sie sich aktiv

darauf einlassen müssen (vgl. Gansel 2010: 15f).

Gerade die Aktualität des Themenbereiches Flüchtlinge bietet derweil große Chancen, dass sich die Jugendlichen für das Buch interessieren und mit den aktuellen Ereignissen auseinandersetzen (vgl. Gansel 2010: 16) und ihre eigene Haltung bezüglich der Thematik reflektieren.

Nach dieser Analyse wird deutlich, dass sich Janne Tellers Essay sehr gut für die Altersgruppe zwischen 13 und 15 Jahren eignet. Gerade diese Altersgruppe ist selbst auf der Suche nach der eigenen Identität. Durch den Perspektivenwechsel wird aufgezeigt, wie groß die Unterschiede innerhalb der Welt sind und was man selbst für Privilegien besitzt. Die Auseinandersetzung mit dem Werk kann somit zu einer höheren Toleranz und Hilfsbereitschaft bei den Schülerinnen und Schüler gegenüber Flüchtlingen und Mitschülerinnen und Mitschülern mit einem Migrationshintergrund beitragen.

### Didaktisches Potential

Das Buch bietet für eine Unterrichtseinheit vielfältige Zugänge und Strukturierungsmöglichkeiten. Zu Beginn der Unterrichtsreihe muss die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler sensibel auf die Themen *Krieg und Flüchtlinge* vorbereiten, da diese Thematik derzeit sehr stark in den Medien vertreten ist. Auch die literarische Umsetzung muss den Jugendlichen näher gebracht werden, da es ungewöhnlich ist, im gesamten Buch durch die direkte Ansprache involviert zu sein.

Inhaltlich können verschiedene Themenkomplexe des Buches angesprochen werden, die je nach Diskussionsbedarf verschieden ausführlich im Unterrichtsgespräch behandelt werden können. Zum einen wird der Bereich rund um Krieg und Flucht angesprochen. Zum anderen ist mit dieser Thematik die kulturelle Differenz der europäischen als auch der arabischen Welt verbunden - all diese Punkte werden für die Leserinnen und Leser durch die Perspektivübernahme zu einer - wenn das Gedankenexperiment funktioniert - mehr oder weniger realen Welt.

Aufgrund der z.T. drastischen Formulierungen werden diverse Gefühle bei den Schülerinnen und Schülern geweckt. Somit ist denkbar, dass sie Empathie mit den Protagonisten entwickeln und ihre eigene Rolle in der Gesellschaft reflektieren. Gerade die Reflexion ist ein sehr bedeutendes Element, welches in Folge der Unterrichtseinheit hervorgerufen werden muss. Die aktuelle politische Debatte rund um die Flüchtlingsthematik wird in gewissem Maße diesem Buch eine Aktualität verleihen. Dies ist der Fall, da Janne

Teller in ihrem fiktiven Essay beschreibt, wie Deutsche aus ihrer Heimat fliehen müssen. Auch das Verständnis der Problematik rund um das Thema Krieg und Flüchtlinge kann im Deutschunterricht erarbeitet werden. Hierbei bietet sich eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit den Fächern Geschichte, Erdkunde und auch Religion an. In Absprache mit den jeweiligen Fachlehrern/-innen kann so genauer auf Themen wie Migration, Globalisierung, Kultur und religiöse Unterschiede eingegangen werden.

### Zwei exemplarische Stunden im Deutschunterricht

Da dieses Buch vielerlei Anwendungsmöglichkeiten für den Deutschunterricht bietet, werden im Folgenden zwei exemplarische Stunden für eine achte Klasse einer Realschule entworfen. In dem ersten Entwurf wird zunächst der Zugang zum Buch thematisiert. Der zweite Entwurf beschäftigt sich rund um das Thema Heimat. Anzumerken ist, dass die Unterrichtsstunde eine 60-minütige Taktung voraussetzt.

#### 1. Stunde – Einführungsstunde

Zeit	Phase	Medien	Sozialform	Kompetenzbezug
ca. 10 Minuten	<u>Einstieg</u> - Vorwissen und Erwartungen an das Buch - Aufgabe: Woran denkt ihr, wenn ihr das Cover des Buches betrachtet?	Buch-cover	Plenum	<u>Gespräche führen</u> - Schülerinnen und Schüler bringen in der Plenumsdiskussion ihre Assoziationen zum Buchcover ein - sie können gemeinsam über mögliche Punkte diskutieren



				(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2004: 22) <sup>1</sup>
ca. 10 Minuten	<b>Erarbeitungsphase</b> - die Schülerinnen und Schüler sammeln ihr Vorwissen anhand einer Mindmap		Einzelarbeit	<b>Schreibkompetenz</b> - angemessenes Visualisieren und Strukturieren der gesammelten Ergebnisse (MSW NRW 2004:26) - richtiges Schreiben (MSW NRW 2004: 41)
ca. 25 Minuten	<b>Ergebnissicherung</b> - während der Erarbeitungsphase sammelt die Lehrkraft erste Eindrücke über das Vorwissen, um in der nächsten Phase kritische Fragestellungen den Schülerinnen und Schüler zu stellen -hierbei soll zu einem Perspektivenwechsel angeregt werden		Plenumsdiskussion (Methode: Denkhüte)	<b>Gespräche führen</b> - themenbezogene Gespräche führen - gemeinsames Austauschen über Ergebnisse - adressatengerechtes Sprechen der Schüler/-innen (MSW NRW 2004: 22 - 23)
ca. 10 Minuten	<b>Abschluss</b> - kurzes Statement seitens der Schülerinnen und Schüler über die wichtigsten Inhalte der Diskussion - Ausblick über den Buchanfang durch Lehrkraft		Plenum	<b>Gespräche führen</b> -themenbezogene Gespräche führen -gemeinsames Zusammenfassen der Inhalte (MSW NRW 2004: 22 - 23) <b>Zuhören</b> -konzentriertes Zuhören, um eigenen Lernfortschritt bewerten zu können (MSW NRW 2004: 25)

## 2. Stunde – Heimat und Heimatlosigkeit

Zeit	Phase	Medien	Sozialform	Kompetenzbezug
ca. 10 Minuten	<b>Einstiegsphase</b> - Thematisierung des im Buch vermittelten Heimatbegriffs anhand ausgewählter Beispiele,	OHP/ Beamer, Buch	Plenum	<b>Sprechen und Zuhören</b> - adressatengerechtes Sprechen und konzentriertes Zuhören, um Unterrichtsverlauf folgen zu können (MSW NRW 2004:22 – 24)

<sup>1</sup> Anmerkung: im folgenden wird Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen mit MSW NRW für die bessere Lesbarkeit abgekürzt

	welche die gesamte Arbeitsphase über präsent für die Schülerinnen und Schüler bleiben			<b>Gespräche führen</b> - sachbezogene Wortbeiträge (MSW NRW 2004: 24)
ca. 20. Minuten	<b>Erarbeitungsphase I</b> - kreatives Schreiben in Form eines Leporellos über Heimat oder Heimatlosigkeit werden durch die Schülerinnen und Schüler verfasst - alternativ können Kurzraptexte oder ähnliches durch die Schülerinnen und Schüler angefertigt werden	OHP, Buch	Einzelarbeit	<b>Schreibkompetenz</b> - angemessenes Visualisieren und Strukturieren der gesammelten Ergebnisse - produktionsorientiertes, prozesshaftes Schreiben (MSW NRW 2004:26) - richtiges Schreiben (MSW NRW 2004:41)
ca. 5 Minuten	<b>Erarbeitungsphase II</b> - Schreibprodukte mit Tandempartner besprechen und über Auffälligkeiten austauschen	Tandembogen des Partners Wörterbuch	Partnerarbeit	<b>Umgang mit literarischen Texten</b> - Anerkennen des Schreibprozesses und Erkennen von neuen Aspekten (MSW NRW 2004: 34) <b>Sprachrichtigkeit</b> - ggf. Überprüfung mit Hilfe eines Wörterbuches (MSW NRW 2004:41)
ca. 15 Minuten	<b>Ergebnissicherung</b> - Wie wird der Begriff Heimat im Buch dargestellt → Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Einstieg und der eigenen Überlegungen - ggf. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu eigenen Vorstellungen		Plenum	<b>Sprechen und Zuhören, zu anderen sprechen</b> - Sprechbeiträge der Gesprächssituation anpassen (MSW NRW 2004: 23 – 24) <b>Gespräche führen</b> - themenbezogene Gespräche führen - gemeinsames Austauschen über Ergebnisse (MSW NRW 2004: 22)
ca. 10 Minuten	<b>Abschluss</b> -Lehrkraft veröffentlicht die zuvor gesammelten Oberbegriffe zum Thema Heimat und hängt diese in Kartenform an die Wand	Karten	Plenum	<b>Sprache als Mittel der Verständigung</b> Schülerinnen und Schüler erkennen Unterschied der Sprachebenen (gesprochene Sprache gegenüber Schriftlichkeit) (MSW NRW 2004:38)

Im Laufe der Unterrichtseinheit werden die Schülerinnen und Schüler auf einige Aspekte stoßen, die aller Wahrscheinlichkeit nach nicht ihren Einstellungen entsprechen. Dementsprechend soll eine gewisse Sensibilität und Reflexion des eigenen Handelns bei ihnen hervorgerufen werden, sodass die interkulturelle Kompetenz gestärkt wird. Des Weiteren regt das Buch dazu an, die Methodenkompetenz zu steigern. Denkbar ist, dass ein schuleigenes Wiki erstellt wird. Die Schülerinnen und Schüler halten dort ihre Ergebnisse wie in einem Lernportfolio fest. Darüber hinaus kann der Klassenraum selbst als eine Art Museum gelten, da auch hier Möglichkeiten für Informationsecken bestehen. Außerdem ist es sinnvoll, während der Unterrichtseinheit ein Asylbewerberheim zu besuchen und vor Ort Gespräche zu führen, um sich noch mehr in die Thematik einzufinden. Ist dies nicht möglich, könnte ein Integrationshelfer in die Schule eingeladen werden, welcher über seine Erfahrungen berichtet. Anschließend können die Schülerinnen und Schüler eine Art Nachrichtensendung verfassen, um die neuen Erkenntnisse zu verarbeiten.

Anhand dieser kleinen Skizzen werden die vielen Möglichkeiten, die das Buch

bietet, deutlich. Jedoch muss die Lehrkraft bei dem Thema die Klasse sehr gut kennen, da es sehr gut möglich ist, dass einige Schülerinnen und Schüler selbst Fluchterfahrungen haben. Somit muss ein Vertrauensverhältnis aufgebaut sein, um diese Unterrichtseinheit durchführen zu können. Thematisch sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende erkennen, dass es wichtig ist, sich mit aktuellen, gesellschaftlichen Problemen auseinanderzusetzen. Außerdem sollen die Jugendlichen erkennen, dass Fremdheit jeden treffen kann und man selbst auf Andere zugehen kann, um ihn einzugliedern und Hemmschwellen zu überwinden. Das Zusammenrücken der Welt bietet Probleme, aber vor allem auch Chancen zum kulturellen Austausch – das kann durch die Thematisierung dieses Buches im Deutschunterricht veranschaulicht und mit der anvisierten Zielgruppe diskutiert werden.

**Informationen zum rezensierten Buch:**

**Autorin:** Janne Teller; übersetzt von Sigfried Engeler

**Verlag:** Carl Hanser Verlag

**Veröffentlichung:** 2011, 7. Auflage

**Altersempfehlung:** Ab 13 Jahren

---

**Literatur:**

- Gansel, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxisbuch für den Unterricht. (4) Cornelsen Scriptor: Berlin.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.)

(2004). Kernlehrplan für die Realschulen in Nordrhein – Westfalen. Deutsch: [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/realschule/rs\\_deutsch.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/realschule/rs_deutsch.pdf) (Stand 26.01.15).

- Teller, Janne (2011). Krieg. Stell dir vor er wäre hier. München: Hanser Verlag.



© Carl Hanser Verlag

## *Pekkas geheime Aufzeichnungen – Der komische Vogel (Timo Parvela) - Rezension mit didaktischer Überlegung*

*Ein Spin-Off zu der erfolgreichen „Ella-Buchreihe“*

*Roman Ostojic*

Das Buch „Pekkas geheime Aufzeichnungen – Der komische Vogel“, geschrieben von Timo Parvela, ist ein Ableger der Buchreihe „Ella“. Die erfolgreichen „Ella-Bücher“ wurden in Deutschland 2007 veröffentlicht – in Finnland sind sie bereits seit 20 Jahren erhältlich. Die „Ella-Geschichten“ beschreiben die lustigen Abenteuer, die Ella gemeinsam mit ihren Freunden im Schulalltag, in den Ferien oder auf Ausflügen erlebt. Wie bereits in der zweiten Buchverfilmung „Ella und der Superstar“, die im Februar 2015 in den deutschen Kinos erschien, rückt der ehemalige Grundschullehrer Timo Parvela erneut den möglicherweise beliebtesten Nebencharakter in den Mittelpunkt. Ellas Klassenkamerad Pekka ist der charmante Klassendödel der Klasse 2a. Der lässig gekleidete Junge mit den wuscheligen Haaren vor den Augen und dem schusseligen Auftreten lässt mit seiner gutmütigen Art kein Fettnäpfchen aus und ist möglicherweise genau deswegen bei

seinen Mitschüler/-innen so beliebt. Aber auch inmitten seiner Schulfreunde finden sich weitere klassische Charaktertypen wie zum Beispiel das Klassengenie Timo, den in Watte gepackten Mika oder den Draufgänger Rambo. In beiden Buchreihen werden den jungen Leser/-innen viele Möglichkeiten geboten, sich mit den divergierenden Charakterzügen der Figuren zu identifizieren. Und trotz dass diese in Timo Parvelas neuem Werk mit nur sehr knappen Äußerungen zu Wort kommen, gelingt es hervorragend, sich ein Bild seiner Mitschüler/-innen zu machen – ganz ohne die „Ella-Bücher“ zuvor gelesen zu haben!

### Informationen zum rezensierten Buch:

**Autorin:** Timo Parvela, aus dem Finnischen von Anu und Nina Stohner)

**Buchtitel:** Pekkas geheime Aufzeichnungen - Der komische Vogel

**Verlag:** Carl Hanser Verlag

**Veröffentlichung:** 2015

**Altersempfehlung:** 7 bis 9 Jahren



### Pekkas supergeheimes Tagebuch

Die Sommerferien stehen vor der Tür, doch Pekka wird mit einem Arbeitsauftrag seines Lehrers in die Ferien geschickt. Er soll schreiben, genauer gesagt in einem geschenkten Notizheft Tagebuch führen. Die Idee seines Lehrers findet bei seinen Eltern sofort überschwänglich großen Anklang, was Pekkas Skepsis nur noch verstärkt. Doch liegt die Problematik nicht im Schreibprozess an sich, sondern vielmehr am in die Jahre gekommenen Medium. Denn „*Hefte sind so was von aus der Mode!*“ (Parvela 2015, 5), erklärt Timo und entsorgt das Geschenk im Müll. Zeitgemäß schreibt Pekka fortan unter seinem Alias *Mysteryman* in dem neu eingerichteten Blog im Internet. Schnell zeigt sich, dass die Einträge keineswegs so vertraulich sind wie er zunächst vermutet. Die geheimen Aufzeichnungen wecken von Mal zu Mal das Interesse seiner Klassenkamerad/-innen, die erwartungsvoll die Kommentarspalte seiner Beiträge füllen:

**Ella:** *Hallo, Pekka! Toll, dass du jetzt auch einen Blog hast!*

**Timo:** *Hallo, Pekka! Was hab ich gesagt: Du gehörst jetzt zu den Computerprofis in der Klasse!*

**Hanna:** *Hi, Pekka!*

**Tiina:** *Hi, Pekka!*

**Der Rambo:** *Wenn einer glaubt, dass ich ihm Hallo sage, hau ich ihm seinen Computer um die Ohren!*

**Mika:** *Das ist mal wieder typisch. Pekka hat einen Blog, und ich hab einen dicken Schnupfen.*

**Pekka:** *Nein nein nein nein. Ich bin nicht Pekka! Ich kenne den Typ nicht mal! Das hier ist ... sind ... sind die supergeheimen*

*Aufzeichnungen von Mysteryman. Lasst mich in Ruhe, sonst verzaubere ich euch in Elefanten!*

*Oder halt: Weiß jemand, was wir für Hausaufgaben aufhaben?*

**Ella:** *Gar keine!*

**Timo:** *Es sind Sommerferien!*

**Hanna:** *Mysteryman, hihhi! Muss es nicht Mysterydödel heißen?*

**Tiina:** *So oder so ist Pekka ein Mysterium. Für Nicht-Checker: ein Rätsel.*

**Der Rambo:** *Ich lese sowieso keine Blogs, egal wie geheim und egal von wem. Und schreiben tu ich schon gar nichts!*

**Mika:** *Batman ist noch viel geheimer als Mysteryman und ein tausendmal größeres Rätsel!*

**Pekka:** *Also gut, ich geb's zu: Ich bin Pekka. Aber es muss trotzdem geheim bleiben. Und jetzt muss ich aufhören. Meine Mutter schreit wie verrückt. Ich wollte meine Badehose in der Mikrowelle trocknen, und anscheinend war schon ihr Mittagessen drin. Sie meint, das hätte ich doch sehen müssen (Parvela 2015, 6-7).*

Die Aufmachung des Buches ist sehr vielseitig. Trotz des überwiegend comichaften Stils gibt es einige Gemeinsamkeiten zu den virtuellen Tagebüchern. Die knappen Kapitel sind datiert, mit Überschriften versehen und die Erzählperspektive wechselt in Blog-Manier zwischen Ich-Erzählung und Dialogform. Pekka bloggt unbeabsichtigt komisch über alles, was ihm in seinem turbulenten Alltag wiederfährt. Vom Trocknen seiner Badehose in der Mikrowelle, zum gemeinsamen Familienfrühstück, das eher einem Wettkampf auf Zeit gleicht, bis hin zum trügerisch harmonischen Ausflug in den Stadtpark. Dabei wird die Welt betont naiv mit den Augen eines Kindes

gesehen. Pekka ist nicht der schlaueste und hat noch wenig Weltwissen, was sich besonders darin zeigt, dass er die Redewendungen der Erwachsenen wörtlich nimmt. Als sein Vater den Besuch seines Onkels Remu mit den Worten „*Er ist ein komischer Vogel, mach dich auf was gefasst!*“ (Parvela 2015, 10) ankündigt, nimmt Pekka dies wörtlich und erwartet voller Vorfreude den in Australien beheimateten Riesenvogel Emu, der obendrein in seinem Kinderzimmer einquartiert werden soll. Pekka bereitet gastfreundlich alles für den Vogel aus dem fernen heißen Land vor. Aus seinem Bett wird ein Vogelnest aus Ästen und Gestrüpp, die Heizung wird auf tropische Temperaturen aufgedreht und ein Heringstoast als Apéritif ins Nest gelegt.

Die phantasievollen schwarz-weiß Illustrationen von Pasi Pitkänen sind wunderbar in den Text eingebunden und gewähren den Leser/-innen einen Blick auf Pekkas brüllend komische Sicht der Dinge. Doch liegt Pekka nicht nur mit seinen kuriosen Deutungen der Alltagserlebnisse daneben, auch ist er mit seinen wohlgemeinten Methoden zumeist auf dem Holzweg unterwegs.

### Onkel Remu, der komische Pechvogel

Onkel Remu entpuppt sich tatsächlich als komischer Vogel. Der dickbäuchige, ältere Herr mit Schnurrbart, antiquiertem Brillenmodell und Hängehosen trägt zwei Armbanduhren und sammelt Kugelschreiber. Zeit ist für ihn das kostbarste Gut. Deshalb wird jede Aktivität akribisch in einem altmodisch erscheinenden Notizheft festgehalten und erfasst, wo Zeit zum Arbeiten und Lernen eingespart werden

kann. Schnell stellt der pingelige Gast den Familienalltag nach seinen Regeln auf den Kopf. Zu Beginn widerwillig verbringt das ungleiche Paar in den gemeinsamen zwei Wochen viel Zeit miteinander. Der gemeinsame Nenner findet sich in Pekkas Schwimmlehrerin Karoliina, in die sich Onkel Remu Hals über Kopf verliebt und dabei gewaltig aus dem Konzept gerät. Dass bei Pekkas gut gemeinten Verkopplungsversuchen alles schiefgeht, was überhaupt schiefgehen kann, steht außer Frage. Doch letztendlich ist es sein Onkel, der ihm mit dem Ratschlag verlässt, „*(...) dass Zeit etwas sehr Kostbares ist. Darum muss man möglichst viel davon verplempern, indem man sie mit anderen teilt.*“ (Parvela 2015, 95)

### Ein kurzweiliges Lesevergnügen für Jungen

In einem Interview mit der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 16. November 2014 erzählt Timo Parvela, dass es Bücher mit Mädchennamen im Titel bei Jungen nicht leicht hätten. Um diese Zielgruppe wirbt der Autor nun mit dem ersten Band der Pekka-Buchreihe. Den jungen männlichen Leseanfängern wird ein Buch mit einfachen Sätzen im Comic-Stil angeboten, welches wunderbar absurd und mitunter ekelig illustriert ist und in dem ein irrwitziges Missverständnis das nächste jagt.

Das quartäre Medium ist der Zielgruppe bereits bestens vertraut. Pekkas öffentlich einsehbarer Blog bildet um alle Handlungen der Erzählung einen Rahmen, der ausgeklügelt unterschiedliche Erzählformen vereint und Raum für interaktive Kommunikation zwischen den Schulfreund/-innen bietet. Inwiefern

diese Form in den kommenden Werken beibehalten wird, bleibt unklar. Oberstes Ziel des Autors mit dem einzigartigen Humor scheint es, mit Hilfe von viel Wortwitz Lesen mit Spaß zu verbinden. Pekkas Beiträge, die seine skurrilen und einzigartigen Gedankengänge offenbaren, sind durchweg zum Schieflachen. Doch ist davon auszugehen, dass sich besonders den jüngeren Leser/-innen nicht jeder Witz in allen Facetten erschließt oder es zumindest eine Herausforderung darstellt, wenn Pekka beispielsweise dem *Wachonkel* vom Zoll von seinem Gast erzählt, der sich bei der Einreise vielleicht das Kraut mitbringt, das er so gern mag. „*Wahrscheinlich hat er sich mit einem falschen Schnurrbart und einer Brille verkleidet, damit der Zoll nichts merkt.*“ (Parvela 2015, 19) Letztendlich führt es dazu, dass Erwachsene gleichermaßen auf ihre Kosten kommen, auch wenn es mit knapp 100 Seiten ein kurzweiliges Lesevergnügen ist. Was bleibt, ist der Wunsch nach einer raschen Fortsetzung!

### Orientierung in der Medienwelt

Timo Parvela schafft mit dieser Erzählung ein Paradebeispiel dafür, dass viele Kinder bereits in der Schulanfangszeit umfangreiche Erfahrungen mit Medien gesammelt haben. Medien sind im Alltag von Kindern allgegenwärtig. Aus den Ergebnissen der aktuellen KIM-Studie von 2014 geht hervor, dass sich Kinder zwischen sechs und 13 Jahren am meisten für das Themenfeld „Freundschaft“ interessieren – knapp gefolgt von Computer und Internet. In dem Ableger der „Ella-Bücher“ verbringen die Kinder neben ihren

vielen Abenteuern ungemein viel Zeit im Internet. Laut der KIM-Studie ist die technische Ausstattung mit Mediengeräten in so gut wie allen Haushalten der untersuchten Kohorte gegeben. So wirkt der rege Austausch der Klasse 2a in den Kommentaren zu Pekkas Blog ausgesprochen wenig verwunderlich.

In der Altersgruppe der sieben- bis neunjährigen Kinder – was der Altersempfehlung des Buches entspricht – sind bereits mit 52% gut die Hälfte der Kinder im Internet unterwegs. Das Internet bietet in unserer modernen digitalen Gesellschaft neue Wege, sich selbst auszudrücken und seine individuelle Persönlichkeit zu entwickeln. Pekka schlägt genau diesen Weg ein. Er nutzt seinen Computer zum Verfassen von Texten, die in seinem Blog veröffentlicht werden.

Dabei entwickelt er Spaß am Schreiben, lernt sich auszudrücken und erfährt interaktiv direkte Rückmeldungen. Zwar gewinnen mit steigendem Alter die Computernutzung, Internetnutzung und digitalen Medien an Bedeutung, doch behalten Bücher im Alltag weiterhin grundlegende Relevanz.

### Didaktische Überlegungen in Hinblick auf die Unterrichtspraxis

In der Unterrichtspraxis müssen bei der Konzeption von Lesefördermaßnahmen die medialen und thematischen Interessen der Kinder im Mittelpunkt stehen, denn besonders im Leseverhalten werden deutliche Unterschiede sichtbar. Es müssen sowohl Altersdifferenzen als auch Geschlechtsdifferenzen berücksichtigt werden. Timo Parvela vereint in seinem Buch jugendkulturell ansprechende

Themen und spricht mit Elementen des Comics gezielt eine Vorliebe der männlichen Leserschaft an. Eine gelungene Grundvoraussetzung, um Maßnahmen der direkten Leseförderung umzusetzen. Mit dem Ziel, Schüler/-innen Spaß im Umgang mit Medien und Literatur zu vermitteln, muss Medienbildung bereits in der frühen Kindheit einsetzen.

In Hinblick auf die Unterrichtspraxis werden im Deutschunterricht entsprechende Schlüsselqualifikationen erworben. Methodisch kann zum Beispiel auf die vorherige Vorstellung oder intensive Bearbeitung des vorliegenden Buches ein zugleich medienkompetenzorientiertes- als auch schreibförderndes Angebot folgen. Im Zuge dessen sich die Schüler/-innen vom Schrifttext loslösen und sich medial erproben, indem sie selbst einen Blog erstellen, eigene Inhalte veröffentlichen und interaktiv miteinander interagieren. Im Folgenden einige Überlegungen zum möglichen Projekt im Deutschunterricht der Primarstufe:

- Zunächst wird gesammelt, welche unterschiedlichen Arten von Blogs es gibt. Neben dem privaten Tagebuch kann unter anderem eine Gemeinschaftsplattform, ein Erfahrungs- oder Erlebnisbericht oder eine Dokumentation erstellt werden.
- Es folgt die Themenfindung, bei der die Schüler/-innen entscheiden, über welches Thema in einem gewissen Zeitraum regelmäßig geschrieben

werden soll. Dabei sollen sie sich einen Überblick über bereits aktive Blogs verschaffen und die eigene Präferenz ausloten. Daneben stellt sich die Frage, ob der Blog alleine oder gemeinsam mit mehreren Autoren geführt werden soll. Es besteht die Möglichkeit, thematisch ähnliche Blogs zu vernetzen und so die Leserschaft zu vergrößern. Selbstverständlich ist es wünschenswert, wenn der Blog auch nach dem Projekt weiter fortgeführt wird.

- Bei der technischen Umsetzung ist zu klären, auf welcher Plattform der Blog veröffentlicht werden soll (zum Beispiel <http://www.wordpress.com>) und welche Hilfsmittel bei der Gestaltung des Layouts hinzugezogen werden können. Außerdem ist zu entscheiden, inwieweit den Leser/-innen die Möglichkeit geboten wird, sich über die Artikel auszutauschen, zu diskutieren und ihr Feedback zu geben.
- Nicht zuletzt ist es wichtig, die Schüler/-innen aufzuklären, dass Blogs öffentlich einsehbar sind und somit auch Fremde Zugriff auf alle verfassten Inhalte haben. Bei der Erstellung und Veröffentlichung von Texten stehen die Privatsphäre und der Datenschutz an oberster Stelle. Die Lehrkraft unterstützt die Schüler/-innen im souveränen Umgang mit persönlichen Informationen. Denn eins ist sicher: Das Internet vergisst nicht!



**Literatur:**

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf14/KIM14.pdf> (Stand: 06.10.2015)
- Parvela, Timo (2015): Pekkas geheime Aufzeichnungen. Der komische Vogel. München: Carl Hanser Verlag.
- Von Lovenberg, Felicitas (2014): Könnt ihr euren Lehrer nicht ein bisschen weniger lieben? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 16.11.2014. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/familie/ella-autor-timo-parvela-zur-neuen-buchserie-pekka-13269271.html>, abgerufen am 06.10.2015.

# „Nicodemus der ZauberVERschreiber“ (Blake Charlton)

## Eine Rezension mit didaktischem Vorschlag zur Nutzung digitaler Medien im Rahmen einer Projektarbeit

Yvonne Eisen

Blake Charlton erschafft mit seinem Debutroman eine neuartige fantastische Welt. An die Stelle der bekannten Zauberer mit ihren Zauberstäben treten Zauberschreiber. Sie erzeugen Magie und Zaubersprache mit Hilfe ihrer Muskeln. Charlton zeigt somit seinen Lesern eine etwas andere Art von Magie.

### Der Inhalt:

Nicodemus ist ein Zauberschreiberlehrling mit einem Handicap: er ist Legastheniker. Doch sein Mentor Professor Shannon sieht in ihm den *Halkyon*, den Retter der Welt um *Starhaven*. Dies ist der Auftakt einer fantastischen Reise mit einem ungewissen Ende, denn es sollen zwei weitere Romane über Nicodemus folgen. Schon im Prolog beweist Charlton seine Fantasie. Die bekannten Arten der Produktion von Magie wie zum Beispiel mit Hilfe von Zauberstäben oder auch Zaubersprüchen werden in dieser Geschichte durch eine ganz neue Methode ersetzt. Mit Hilfe der Muskeln sind Zauberschreiber in der Lage, magische Runen in den unterschiedlichen Zaubersprachen zu bilden. Auch ist die Physis dieser Zaubersprache eine bislang unbedachte. Wie schon auf dem Cover des Buches zu erkennen ist, sind die Runen sichtbar.

Sie können berührt, aufgebrochen und neu zusammengesetzt werden. So kann der Zauber verändert und auch die Fehler eines *Kakographen* – wie die Legastheniker unter den Zauberschreibern genannt werden – verbessert werden. Denn jeder Fehler in der Struktur eines Zaubers verändert dessen Wirkung und Kraft.

Die verschiedenen Zaubersprachen und ihre Charakteristika sind das zentrale Moment in diesem Buch. Anhänger der verschiedenen Glaubensrichtungen (z.B. Zauberer und Druiden) sind auf der Suche nach dem *Erfüller* ihrer Prophezeiungen, denn es gilt einen Krieg der Sprachen zu verhindern, durch welchen die menschliche Sprache ausgelöscht würde. Der gewaltsame Tod einer Grammatikprofessorin ist der Auftakt zur Aufdeckung von Intrigen und Nicodemus Flucht aus *Starhaven*. Er muss sich auf die Reise begeben und viele Prüfungen bestehen, er lernt neue Zaubersprachen und wird in der Kampfkunst ausgebildet. All das bereitet ihn für die größte Herausforderung seines Lebens vor, welche in den beiden kommenden Bänden der Trilogie auf ihn warten wird.

### Der Autor:

Blake Charlton wurde am 30. Dezember 1979 geboren und lebt in San Francisco. Er studierte Medizin und schrieb schon vor Beginn des Studiums Essays, Novellen und Romane im Genre *Fantasy*. Derzeit gibt er Kurse zum Thema „Kreatives Schreiben für Medizinstudenten“.

### „Nicodemus“ – ein linguistisches Projekt:

#### Aufgabenstellung:

Welche Bedeutung und Eigenschaften hat Sprache im vorliegenden Text? Stellen Sie Bezüge zur deutschen Sprache her und fertigen Sie eine Präsentation mit Ihren Ergebnissen an!

#### Rahmenbedingungen:

Dieses Projekt ist für eine Gruppengröße bis ca. 16 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II ausgelegt und kann im Rahmen einer einwöchigen Projektwoche zu den gängigen Schulzeiten (1.- 6. Stunde) durchgeführt werden.

Montag	Gemeinsame Besprechung des Buches und der Aufgabe; Findung der Gruppen (3-4 Schülerinnen und Schüler pro Gruppe)
Dienstag	Bearbeitung der Aufgabe innerhalb der Gruppen
Mittwoch	Gemeinsame Zwischenreflexion; weitere Bearbeitung
Donnerstag	Anfertigen der Präsentationen
Freitag	Präsentationstag

#### Voraussetzungen:

Dieses Projekt benötigt einen offenen WLAN-Zugang für die Schülerinnen und Schüler sowie einen freien Zugang zu privaten oder schulinternen Tablets, PCs oder Smartphones. Im Rahmen einer Projektwoche kann den Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarstufe II die im Folgenden beschriebene Aufgabenstellung zur Linguistik angeboten werden. Gerade für diejenigen, die ein Studium der Germanistik anstreben, bietet es einen interessanten und guten Einblick in das Fach und erweitert das Wissen über die Schulgrammatik hinaus.

Charakteristisch für dieses Werk sind die Vielzahl linguistischer Fachbegriffe und der Stellenwert der sprachlichen Zeichen. Und genau diese Eigenschaft kann gut auch medial, z.B. durch

Nutzung von Apps, Recherche im Internet oder Linguistik-Foren untersucht werden. Des Weiteren ist eine Kooperation mit einer gut ausgestatteten Bibliothek möglich. Durch diese Zusammenarbeit haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zur Literaturrecherche in einer fundierten linguistischen Fachliteratur.

#### Beispielhafte Textpassagen, an denen die Aufgabe erarbeitet werden kann:

- *Mit knackenden Geräuschen lösten sich die Sätze in ihrer Kehle auf, strömten ihr in den Mund. Die Grammatikerin stützte sich auf die Hände und erbrach die silbrigen Worte, die auf dem Kopfsteinpflaster zerschellten (S.10).*

- *Er konnte die Tür zwar nicht richtig sehen, dennoch wusste er genau, wo sie war. Für gewöhnlich bildete sie ein dunkles Rechteck inmitten seiner leuchtenden Regale. Wo es hätte dunkel sein sollen, erstrahlte nun ein Schemen aus goldenen Absätzen. Aus Erfahrung wusste Shannon, dass er durch die Tür hindurch auf einen im Flur schwebenden Flammenflugzauber blickte (S. 38).*
- *Da die pithanische Grammatik und Rechtschreibung einer strengen Logik folgte, beeinträchtigte seine Kakographie das Zauberschreiben in dieser Sprache überhaupt nicht. Deshalb beschrieb er seinen gesamten Körper mit Kriegstexten in Pithan (S. 454).*

### Umsetzung:

Je nach Größe der Gruppe ist es sinnvoll, diese in kleine Gruppen aufzuteilen. Bei

mehreren Gruppen kann die Bearbeitung der verschiedenen Teilbereiche (s. untenstehende Tabelle) aufgeteilt werden.

Ferner ist es sinnvoll, dass alle Schülerinnen und Schüler das gesamte Buch im Vorfeld der Projektwoche gelesen haben, da immer wieder neue Zaubersprachen eingeführt werden und diese unterschiedliche Merkmale aufweisen. Daher bietet es sich an, das Buch einige Woche vor Beginn der Projektwoche zur Rezeption auszugeben. Textgrundlage der Aufgabenbearbeitung ist also das gesamte Buch.

In folgender Tabelle sind beispielhaft Phänomene der Sprache innerhalb des Textes aufgeführt, welche durch die Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden können.

Phänomen	Diegese	Deutsche Sprache
Transportierendes Medium der Schriftsprache	Holz, Muskeln, Handflächen, ...	Papier, Digitale Medien, Papyrus, Leder, Stein
Rechtschreibschwäche	Kakographie	Legasthenie
Vielfalt der Sprachen	Unterschiede in Form und Anzahl der Zeichen, Farbe und transportierendem Medium	Einheitliche Sprache, jedoch geografische Varietäten vorhanden
Grammatik	Ausschlaggebend für das Gelingen oder nicht Gelingen von Zaubern	Komplex, viele Parallelen zur Diegese, weniger ausschlaggebend für eine gelingende Kommunikation
Physis	Dreidimensionale Zeichen sind in der Lage, Figuren zu verletzen	Zeichen sind nur auf einem Medium sichtbar und können physisch keinen Schaden anrichten
Sprache vs.	Einheit von gesprochener und	Einheit von gesprochener



Schriftsprache	geschriebener Sprache, Unterschiede in den Zaubersprachen	und geschriebener Sprache mit geografischen Varietäten
Zugänglichkeit zur Sprache	Zaubersprache ist den Zauberschreibern vorbehalten, Umgangssprache ist allen zugänglich (nur in Wort)	Umgangssprache ist jedem zugänglich

### Zielsetzung:

Die Schülerinnen und Schüler erstellen im Rahmen der Projektwoche eine Präsentation ihrer Ergebnisse, welche am Abschlusstag ausgestellt wird und von Eltern, Lehrkräften und anderen Schülerinnen und Schülern begutachtet werden kann. Die Wahl der Präsentationsart ist dabei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst überlassen und sollte gemeinschaftlich erarbeitet werden.

Durch die Analyse und intensive Beschäftigung mit Sprache und deren Charakteristika sollen die Schülerinnen und Schüler ein Gefühl der Wertigkeit und Vielfalt von Sprache erwerben und dieses mittels ihrer Präsentation an andere vermitteln. Die im Lehrplan<sup>2</sup> des Faches Deutsch der Sekundarstufe II festgeschriebenen

Kompetenzerwartungen in den Bereichen *Rezeption und Produktion* werden durch diese Projektarbeit gefördert. Dabei liegen die Inhaltsfelder *Sprache und Medien* – wie im Folgenden dargestellt – im Fokus.

### Sprache und Rezeption:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- verschiedene Ebenen von Sprache (phonologische, morphematische, syntaktische, semantische und pragmatische Aspekte) unterscheiden.
- grammatische Formen identifizieren und klassifizieren sowie deren funktionsgerechte Verwendung prüfen

### Sprache und Produktion:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- Sachverhalte sprachlich angemessen darstellen

### Medien und Rezeption:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- sachgerecht und kritisch zwischen Methoden der Informationsbeschaffung unterscheiden, für fachbezogene Aufgabenstellungen in Bibliotheken und im Internet recherchieren
- durch Anwendung differenzierter Suchstrategien in verschiedenen Medien Informationen zu fachbezogenen Aufgabenstellungen ermitteln

### Medien und Produktion:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- selbstständig Präsentationen unter funktionaler Nutzung neuer Medien (Präsentationssoftware) erstellen

<sup>2</sup>

[http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/d/KLP\\_GoSt\\_Deutsch.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/KLP_GoSt_Deutsch.pdf) S. 18ff

- mit Hilfe geeigneter Medien selbstständig fachlich komplexe Zusammenhänge präsentieren

**Fazit:**

Dieses Projekt bietet interessierten Schülerinnen und Schülern eine andere Art der Textarbeit und einen tieferen Einblick in die Besonderheiten der Linguistik. Gerade die Grammatik wird in der Oberstufe oft vernachlässigt. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den dargestellten Charakteristika der Zaubersprachen kann ein besseres Verständnis für die eigene Sprache entwickelt werden.

## *Konvergentes – eine Plattform für Medienvielfalt und ...!*

### *Das Bilderbuch – (K)ein Medium für Kinder*

*Viola Lilo Dalkmann*

Was macht ein Bilderbuch aus? Die meisten Menschen haben eine genaue Vorstellung davon, wie diese Frage zu beantworten ist: Bilderbücher seien schöne bunte und lustige Bücher für Kleinkinder, in denen niedliche Figuren kleine Abenteuer erleben. Sie seien trivial und unterfordern Erwachsene in jeglicher Hinsicht.

Doch weit gefehlt: Das Bilderbuch hat sich zu einem problemorientierten Medium entwickelt, das auch dunkle und bedrohliche Seiten des Lebens nicht verschweigt. Vor allem postmoderne Bilderbücher überschreiten längst die Grenzen des Kinderbuchs und eröffnen nun auch jugendlichen und erwachsenen Lesern die Welt der Bild-Text-Medien (vgl. Weinkauff/ v. Glasenapp 2010, 174 und Thiele 1991a, 7).

#### **Bilderbücher für Jugendliche und Erwachsene**

Bilderbücher für Jugendliche und Erwachsene gelten noch als recht unbekannt und sind in ihrer Auflagenzahl stark begrenzt, aber man findet sie durchaus und kommt so einer literarischen Entwicklung auf die Spur, die bisher nur wenig Beachtung

gefunden hat. Literaturwissenschaftler wie Jens Thiele, der zu den bekanntesten Bilderbuchforschern Deutschlands gehört, charakterisieren sie am ehesten als postmoderne Texte, die traditionelle Bilderbuchnormen wie Einfachheit, Buntfarbigkeit und Fröhlichkeit missachten (vgl. Thiele 2011, 109).

Statt Geschlossenheit und kompositorischer Einfachheit geht es nun auch um eine Überschreitung der literarischen Normen und eine gewollt unkonventionelle Ästhetik. Diese *anderen* Bilderbücher irritieren Leser und Betrachter durch völlig neue Bildkonzepte und bislang unbekannte thematische und narrative Kontexte (vgl. Thiele 2012, 46). Der durchaus radikale Wandel des Bilderbuchs hin zu einem hochkomplexen Werk sorgt daher sowohl auf dem Buchmarkt als auch unter Literaturwissenschaftlern für Diskussionen. Einerseits wird die Emanzipation des Bilderbuchs weg von seinen kindlichen Strukturen begrüßt, andererseits fürchtet man jedoch dessen zukünftiges Verschwinden aus der Kinderliteratur (vgl. Thiele 1991b, 2836ff).

## Kinder - Eine ausgeschlossene Leserschaft?

Die Angst, dass die Entstehung von Bilderbüchern für Jugendliche und Erwachsene dazu führt, dass die für das Bilderbuch typische Hinwendung zum Kind aus dem Blick gerät und es sich stattdessen zu einer bildnerisch-literarischen Gattung für Erwachsene entwickelt, ist groß (vgl. Thiele 2004a, 20f).

Aber ist diese Furcht auch begründet? Fakt ist, dass Bilderbücher für Jugendliche und Erwachsene in ihrer Auflagenzahl immer noch verschwindend gering sind und aus ökonomischen Gründen häufig von den Verlagen nicht einmal als solche klassifiziert werden. Zudem zeigt sich, dass nicht alle Bilderbücher mit Jugendlichen und Erwachsenen als Zielgruppe den kindlichen Leser und Betrachter von der Lektüre ausschließen. Stattdessen lassen sich zwei Arten solcher Bücher erkennen:

Die eine richtet sich *ausschließlich* an Jugendliche und Erwachsene und ist für den kindlichen Rezipienten aufgrund ihrer hohen Komplexität nicht mehr zugänglich, die andere hingegen schließt Leser und Betrachter *aller Altersgruppen* ein („All-Age-Literatur“) (vgl. Dalkmann 2014, S.17ff).

## Bilderbücher ausschließlich für Jugendliche und Erwachsene

Intertextualität, eine komplexe Erzählstruktur, Brüche in der Erzähllogik, Ironie, eine anspruchsvolle Bildsprache und das Spiel mit Fiktion und Wirklichkeit: Das alles sind einige Merkmale der Bilderbücher, die ausschließlich für Jugendliche und

Erwachsene konzipiert sind (vgl. Weinkauff/ v. Glasenapp 2010, 185f). Dazu zählen unter anderem Jörg Müllers und Jörg Steiners Werk „Aufstand der Tiere oder Die neuen Stadtmusikanten“ (1989), Jörg Müllers „Das Buch im Buch“ (2001), „Die drei Schweine“ (2002) von David Wiesner sowie Roberto Innocentis und J. Patrick Lewis' Bilderbuch „Das Hotel zur Sehnsucht. Von Gästen, Träumen und Schatzsuchern“ (2002).

Schon ein kurzer Blick in diese Bilderbücher kann die Komplexität der Werke offenlegen. Als Beispiel dient an dieser Stelle David Wiesners Bilderbuch „Die drei Schweine“ von 2002.

Die Geschichte beginnt wie ein klassisches Märchen: Drei Schweine werden von einem übermächtigen Wolf bedroht und suchen einen Weg, ihn zu überlisten. Einfache und klar aufgebaute Illustrationen bebildern diesen Teil der Handlung. Dann jedoch schlägt die Geschichte eine völlig neue Richtung ein, womit auch eine Veränderung des Zeichenstils und der Bildkomposition einhergeht. Auf der Flucht vor dem Wolf gelingt es den Schweinen, ihre fiktive Märchenwelt des Bilderbuches zu verlassen. Sie treten aus dem Bilderbuch heraus, gewinnen Autonomie gegenüber der Erzählung und schreiben ihre ganz eigene Geschichte. Sie treten in andere Bilderbücher ein und interagieren mit den dort angetroffenen Figuren, nehmen sie sogar mit. Der Erzähltext, der stur die Märchengeschichte weitererzählt, ohne auf die Flucht der Schweine einzugehen, wird nicht nur durch die Dominanz der Bildebene völlig ad absurdum geführt, sondern letztendlich



durch die Schweine auch komplett dekonstruiert.

Hier zeigt sich anhand von Wiesners „Die drei Schweine“, dass produktionsseitig mit neuen Erzählweisen und Bildkonzepten sowie einer inhaltlichen Vielschichtigkeit gearbeitet wird. Rezeptionsseitig werden hier zwar Kinder von der Lektüre und einem Lektüreverständnis ausgeschlossen, andererseits aber auch neue Adressaten angesprochen: Jugendliche und Erwachsene.

### All-Age-Bilderbücher

Anders und ganz im Sinne des „All-Age“-Phänomens erfährt die ursprüngliche Adressierung des Bilderbuchs an Kinder in anderen Werken allerdings eine derartige Ausweitung, dass *sowohl* Kinder *als auch* Jugendliche und Erwachsene durch Mehrfachadressierung angesprochen werden. Grundlegend dafür ist vor allem die Vielfalt an Lesarten, durch welche das Thema des jeweiligen Buches auf mehreren Rezeptionsebenen gleichermaßen dargestellt wird. Diese Bücher wahren nach wie vor eine kindliche Perspektive und motivieren ein kindliches Weltverständnis. Durch ihre bildnerische Komplexität, intertextuelle Verweise und ungewöhnliche Narrationen werden zudem aber auch andere Altersgruppen angesprochen (vgl. Thiele 2011, 120). Zu nennen wären an dieser Stelle Valérie Dayres und Wolf Erlbruchs „Die Menschenfresserin“ (1996), Wolf Erlbruchs „Nachts“ (2000), Jens Thieles „Jo im roten Kleid“ (2004)<sup>3</sup> und „Die

Wölfe in den Wänden“ (2005) von Neil Gaiman und Dave McKean.

Hier soll ein Blick auf Jens Thieles Bilderbuch „Jo im roten Kleid“ (2004) die Doppel- und Mehrfach-Adressierung verdeutlichen.



© Jens Thiele, Jo im roten Kleid.  
Peter Hammer Verlag, Wuppertal 2004.

Darin berichtet ein erwachsener Erzähler von seiner Jugend, die er zunächst als unpersönliche Geschichte darstellt, die einem Film entsprungen sei. Er erzählt von einem Jungen namens Jo, der sich dazu entschließt, das rote Kleid seiner Mutter zu tragen und aufgrund dessen von einer unbestimmten Gruppe von Leuten körperlich angegriffen wird. Jo behauptet sich allerdings und geht siegreich aus dieser Auseinandersetzung hervor.

Das rote Kleid kann dabei auf verschiedene Weisen gedeutet werden, sei es als Zeichen für Homo- oder Transsexualität oder auch für gesellschaftliches Unangepasstsein und die Suche nach Akzeptanz. Auch auf der Bildebene werden die Zerrissenheit zwischen Homo-, Trans- und Heterosexualität sowie der Konflikt zwischen Anpassung an gesellschaftliche

<sup>3</sup> vgl. Thiele 2011, S. 114ff.

Normen und einer wie auch immer gearteten Fremd- oder Andersartigkeit deutlich. Jos Körper ist eine Collage aus verschiedensten Papierfetzen, sodass auch er selbst als zerrissene Figur daherkommt, die aus heterogenen Teilen besteht.

Thieles Bilderbuch veranschaulicht, wie vielschichtig „All-Age“-Bilderbücher sind. Das implizite Angebot verschiedener (und unterschiedlich komplexer) Lesarten trifft auf anspruchsvolle Bildkompositionen, sodass ein Werk entsteht, das alle Altersgruppen ansprechen kann.

### Einbindung in den Unterricht

Bilderbücher sind längst nicht mehr nur Bücher für Kleinkinder. Durch ihre völlig neuen thematischen, ästhetischen und narrativen Konzepte wie Kontexte können sie heute auch jugendliche und erwachsene Rezipienten ansprechen, die durch sie die Verbindung von Text und Bild, die gerade in der Literatur für Erwachsene fehlt, neu für sich erschließen können.

Gerade auch in schulischen Zusammenhängen sollte dieser Umstand unbedingt Beachtung finden. So können Bilderbücher für Jugendliche und Erwachsene sowohl Kompetenzen des Fachs Deutsch als auch des Fachs Kunst fördern. Durch die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Büchern dieser Art werden die Schülerinnen und Schüler einerseits dazu angeregt, „ [...]

Bilder [...] im Hinblick auf Intention, Funktion und Wirkung“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007, 37) zu untersuchen, zu bewerten und „Inhalte und Wirkungsweisen medial vermittelter jugendspezifischer Texte“ (ebd., 39) zu erfassen. Andererseits „interpretieren [sie auch] die Form-Inhalts-Bezüge von Bildern durch die Verknüpfung von werkimmanenten Untersuchungen und bildexternen Informationen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011, 23), nämlich durch die enge Verknüpfung von Bild und Text und sie „unterscheiden und bewerten verschiedene Funktionen des Bildes in kontextbezogenen Zusammenhängen“ (ebd., 8).

Durch die enge Verbindung von Bild und Text eröffnen sich zudem ganz neue Möglichkeiten, um Schülerinnen und Schüler für die Lektüre zu begeistern. So können auch Jugendliche, die wenig Interesse am Lesen haben, durch die Bild-Text-Verknüpfung einen eigenen Zugang zu diesen Büchern finden und durch sie die Lust am Lesen zurückgewinnen.

Bilderbücher für Jugendliche und Erwachsene sind als komplexe, multimediale Werke somit durchaus für den Schulunterricht geeignet und können das entscheidende Bindeglied zwischen reinen Text- und reinen Bildmedien darstellen.

---

#### Literatur:

- Dalkmann, Viola (2014): Bilderbücher für Jugendliche und Erwachsene – Analyse eines neuen Bilderbuchtyps anhand ausgewählter Beispiele. Dortmund: unveröffentlichte Masterarbeit.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums –

- Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen – Deutsch. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen – Kunst. Frechen: Ritterbach Verlag.
  - Thiele, Jens (1991a): Bilderbücher verstehen. Neue Überlegungen zu einem alten Anspruch. In: Thiele, Jens (Hg.): *Neue Erzählformen im Bilderbuch*. Oldenburg: Isensee. S. 7–16.
  - Thiele, Jens (1991b): Das Bilderbuch verlässt das Kinderzimmer: Ein Märchen mit Variationen. In: Börsenverein des Deutschen Buchhandels (Hg.): *Börsenblatt für den deutschen Buchhandel* 158. S. 2834–2843.
  - Thiele, Jens (2004a): Ist das Kind noch im Bilde? Zur erzählerischen Emanzipation des Bilderbuchs. In: *JuLit Arbeitskreis für Jugendliteratur* (2004) 3. S. 12–26.
  - Thiele, Jens (2011): Bildbewegung zwischen Kinder- und Erwachsenenkultur – exemplarisch untersucht am Bilderbuch „Jo im roten Kleid“. In: Gansel, Carsten/Zimniak, Pawel: *Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur*. Heidelberg: Universitätsverlag. S. 109–130.
  - Thiele, Jens (2012): Zwischen Bilderbuch und Adoleszenzroman. Zu den Chancen eines neuen Bilderbuchtyps in der Jugendliteratur. In: *Der Deutschunterricht: Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung* (2012) 4. S. 46–57.
  - Weinkauff, Gina/ von Glasenapp, Gabriele (2010): *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn: Schöningh.

**Primärliteratur:**

- Wiesner, David: *Die drei Schweine*. Hamburg: Carlsen 2002.
- Thiele, Jens: *Jo im roten Kleid*. Wuppertal: Hammer 2004b.

# Die Schulbibliothek

## – Vorstellung eines Medien- und Arbeitszentrums in Eigeninitiative eines Gymnasiums

Lisa Fabian

### Die Schulbibliothek als Beitrag zur Chancengleichheit im Bildungssystem



© Fabian: Schulbibliothek des Herdecker Gymnasiums

Eine gut strukturierte und geführte Schulbibliothek kann einen entscheidenden Beitrag zur Chancengleichheit im Bildungssystem leisten, indem sie genutzt werden kann, um Lesekompetenz zu fördern und sich Kinder und Jugendliche zu informations- und medienkompetenten Nutzern entwickeln (vgl. Kirmse 2014, 7; Holderried, Lücke, Müller 2012, 28). Sowohl Lesekompetenz als auch Medien- und Informationskompetenz sind in der heutigen Gesellschaft als Schlüsselqualifikationen zu verstehen und bilden ein grundlegendes Fundament für den schulischen und beruflichen Erfolg (vgl. Artelt et al 2007, 6). Die Vermittlung dieser wesentlichen Kompetenzen zählt unter anderem zum

Bildungsauftrag der Schule, bei dem eine Schulbibliothek unterstützend ansetzen kann. Darüber hinaus gehört es zum Aufgabenbereich der Institution Schule, schichtspezifische Benachteiligungen zu kompensieren und schlussendlich Chancenungleichheiten zu verringern (vgl. Groeben 2004, 17f.; Hurrelmann 2004, 50). Durch die PISA-Studie ist bekannt, dass in Deutschland der schulische Erfolg stark abhängig von der sozialen Herkunft ist (vgl. Garbe 2005, 10). Die gezielte Förderung der Lesefreude und der damit im direkten Zusammenhang stehenden Kompetenzen – insbesondere die Lese- und Recherchekompetenz – begünstigt die selbstständige Erarbeitung von neuem Wissen, was wiederum die sonst eng an das Elternhaus geknüpfte Lesebiografie aktiv anregen kann. Durch ein frei verfügbares Medienangebot ist eine Schulbibliothek in der Lage, Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler adäquat zu eröffnen.

### Zur Situation der Schulbibliotheken in Deutschland

Im Gegensatz zu anderen Staaten (wie USA oder Finnland), in denen eine Schulbibliothek selbstverständlich zur Ausstattung einer Schule gehört (vgl. Lücke 2012, 205; Hurrelmann 2003, 8), hat sich das deutsche Schulwesen ohne paralleles Schulbibliothekswesen



etabliert (vgl. Wolf, Schuldt 2013, 11). Schätzungsweise verfügen allenfalls 15% der deutschen Schulen über eine den fachlichen Standards entsprechende Schulbibliothek (vgl. Schneider 2009, 506). Dieser mangelhafte Ausbaustand ist durch die Tatsache begründet, dass eindeutig definierte rechtliche und finanzielle Regelungen und Zuständigkeiten sowie verbindliche Organisationsstrukturen in Bund, Ländern und Kommunen fehlen (vgl. Bibliotheksportal 2014). Mit Ausnahme weniger Bundesländer sind deutsche Schulbibliotheken alleine und selbstständig für ihren Erhalt und ihre Weiterentwicklung verantwortlich (vgl. Mengel, Rittel 2012, 71). Die Einrichtung und der Betrieb wird überwiegend durch private Initiativen von Lehrkräften oder Eltern übernommen (vgl. Schlamp 2013, 179f.). So auch das Medien- und Arbeitszentrum des Friedrich-Harkort-Gymnasiums in Herdecke (NRW).

### Schulbibliothek „m@z“ – ein Einblick

Das Medien- und Arbeitszentrum des Herdecker Gymnasiums – kurz m@z – wurde Anfang des Jahres 2010 eröffnet und steht seitdem allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft sowie der in unmittelbarer Nähe liegenden Realschule an allen Schultagen von 8:00 Uhr bis 15:50 Uhr zur Verfügung. Die Bibliothek, welche maßgeblich von dem ehrenamtlichen Engagement vieler Eltern lebt, umfasste im Jahr 2014 ca. 11.400 Medien. Im Eröffnungsjahr wurden knapp 1.200 Medien verliehen, im vergangenen Jahr waren es bereits 7.500. Die steigenden Ausleihzahlen lassen den Rückschluss zu, dass das

Lesen trotz der Generation *Smartphone und Internet* seine Bedeutung nicht verloren hat. Das Lesen hat sich jedoch verändert; neben dem klassischen Buch haben heute digitale Medien wie zum Beispiel Hörbücher einen hohen Stellenwert.



© Fabian

Einschließlich der Bereitstellung zahlreicher verschiedener Medien übernimmt das m@z die Aufgabe der Vermittlung von Bildung und Wissen, der Leseförderung sowie der Förderung von Medienkompetenz. Beginnend vom ersten Referat in der 5. Klasse bis hin zum Recherchetraing und der Abiturvorbereitung begleitet das ehrenamtliche Team die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg hin zum selbstverantwortlichen Lernen und wissenschaftlichen Arbeiten. Weiterhin sorgen viele Aktivitäten des Medien- und Arbeitszentrums wie beispielsweise die Jugendbuch-AG *LesBar* dafür, dass



die Freude am Lesen nicht verloren geht, speziell unter Berücksichtigung eines dicht gedrängten Schulalltags.

### **Schlussfolgerungen einer empirischen Erhebung des m@z**

Die von mir durchgeführte Untersuchung des m@z<sup>4</sup> belegt eine gute Akzeptanz des Medien- und Arbeitszentrums innerhalb der Schulgemeinschaft und stellt sich als ein positives Beispiel in der deutschen Schulbibliothekslandschaft dar.

Die Befunde der empirisch gewonnenen Sachverhalte fundieren auf unterschiedlichen

Erhebungsinstrumenten. Neben einer qualitativen Beobachtung der in der Bibliothek vorzufindenden Einrichtungs-

und Ausstattungsmerkmale wurde eine von der Schulbibliothek zur Verfügung gestellte Medien- und Nutzerstatistik zur Auskunft über die Zusammensetzung

des Medienbestandes sowie zur Analyse der Akzeptanz des Medien- und Arbeitszentrums – insbesondere

aufseiten der Schülerinnen und Schüler – herangezogen. Um ein darüber hinausgehendes Bild der gegenwärtigen schulbibliothekarischen Arbeit zu

erhalten, wurde sowohl ein Interview mit der Hauptansprechpartnerin der Bibliothek als auch mit dem Schulleiter und dem Kooperationslehrer, welcher

für die Kooperation zwischen dem Lehrerkollegium und dem Bibliothekspersonal zuständig ist, durchgeführt. Die Untersuchung der Akzeptanz aufseiten der Lehrkräfte

stützt sich auf einen für das Lehrerkollegium konzipierten Fragebogen.

Insgesamt zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass von allen Seiten Bemühungen um eine gute Einbindung in die schulische Arbeit geleistet werden müssen. Durch viele aktive Ausleiher und eine hohe Gesamtausleihe wird eine deutliche Akzeptanz aufseiten der Schülerinnen und Schüler erkennbar. Diese Akzeptanz zeigt sich durch eine aktive Mediennutzung auch aufseiten der Lehrkräfte. Ausgehend von der Gesamtmenge der ausgewerteten Fragebögen erachtet die Mehrheit des Lehrerkollegiums das m@z als sinnvoll und die Nutzung der Schulbibliothek durch die Lehrkräfte ist vielfältig (Einbindung in den Unterricht, Recherche, privater Gebrauch, Durchführung von Förderangeboten und Unterrichtsvorbereitung). Bei näherer Betrachtung der Nutzerstatistik wird der zu erwartende pubertäre Leseknick (vgl. Philipp 2011, 21) sichtbar, dem durch verschiedene lesemotivierende Angebote im m@z entgegengewirkt werden soll. Wird eine noch aktivere Nutzung – auch der Wenigleser – gewünscht, muss eine stärkere Implementierung im Unterricht stattfinden, sodass die Bibliothek häufiger eingebunden wird und Bibliothekskontakte durch die Lehrkräfte initiiert werden.

Oftmals wird der Nutzen der Schulbibliothek nur für den Deutschunterricht gesehen und die anderen Fachlehrer nehmen die Möglichkeit der Einbindung und Nutzung in ihren Unterricht gar nicht wahr (vgl. Lücke 2013, 45). Auch im

---

<sup>4</sup> Die gesamte Bachelorarbeit wird in Kürze bei Eldorado veröffentlicht, die Studie ist dann bei Interesse einsehbar.

m@z zeigt sich eine unterschiedlich starke Nutzung und Implementierung der Medien in den Unterricht durch die Lehrkräfte sowie deutliche Schwerpunkte in den Fachbereichen Deutsch, Geschichte und Gesellschaftswissenschaften im Allgemeinen. Indes kann die Schulbibliothek in jedem Fachunterricht genutzt werden. Dafür ist unabdingbar, dass die Lehrkräfte nicht nur die Erlangung einer umfassenden Medien- und Recherchekompetenz als fächerübergreifende Aufgabe verstehen, sondern auch kooperativ mit der Schulbibliothek zusammenarbeiten.

Damit langfristig gewährleistet werden kann, dass die Bibliothek auf einem professionellen Standard gehalten wird, müssen regelmäßig Fortbildungen für das Bibliothekspersonal angeboten und durchgeführt werden, denn nur so kann letztlich eine angemessene Qualifizierung der Mitarbeiter sichergestellt werden. Auch im m@z muss dafür Sorge getragen werden, dass die bereits schon stattfindenden Fortbildungsmaßnahmen stetig weitergeführt werden; nicht zuletzt wegen des ausschließlich ehrenamtlichen Personals.

Anlässlich des 5. Geburtstags des m@z (im August 2015) wurde unter anderem die geplante Vergrößerung der Bibliothek vorgestellt. Angestrebt wird, die gegenwärtig 150 qm große Fläche um die Hälfte zu erweitern sowie zusätzliche (PC-)Arbeitsplätze und einen zusätzlichen Sitz- und Lesebereich speziell für die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe einzurichten.

## Und nun? Fazit und Ausblick der Chancen von Schulbibliotheken

Die Ergebnisse der Studie über das m@z zeigen, dass ein in der Schule bereitgestelltes Medienangebot wahrgenommen und genutzt wird und lassen die Schlussfolgerung zu, dass eine derartig umfangreiche Mediennutzung ohne vorhandene Schulbibliothek vermutlich nicht gleichermaßen stattfinden würde. Allerdings ist die Notwendigkeit von leistungsfähigen Schulbibliotheken bislang noch nicht „ins Bewusstsein aller bildungspolitisch Verantwortlichen vorgedrungen“ (Schneider 2009, 509) und die deutsche Politik ist weit davon entfernt, „Schulbibliotheken zum regulären Bestandteil der schulischen Infrastruktur werden zu lassen“ (Lange-Bohaumilitsky 2014, 127). Die unmittelbare Folge daraus ist, dass die Wichtigkeit der fachübergreifenden Lernziele der Lese-, Medien- und Informationskompetenz in bildungspolitischer Hinsicht auf ein „unterrichtliches Nebengleis“ (Schneider 2009, 506) abgeschoben wird.

Da Schulbibliotheken zu mehr Chancengerechtigkeit führen können, die Recherchekompetenz als Voraussetzung für lebenslanges Lernen fördert und Lehrerkollegien entlastet (vgl. Mengel, Rittel 2012, 72), sollte eine sukzessive Einführung von Schulbibliotheken an allen Schulen erfolgen. Eine Umschichtung der Finanzmittel in den Länderhaushalten erscheint dafür dringend erforderlich, denn ein derartig wichtiges Instrument für die Gleichberechtigung und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben darf nicht der Finanzkraft Einzelner überlassen werden.

**Literatur:**

- Artelt, Cordula/ McElvany, Nele/ Christmann, Ursula/ Richter, Tobias/ Groeben, Norbert/ Köster, Juliane/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Ostermeier, Christian/ Schiefele, Ulrich/ Valtin, Renate/ Ring, Klaus/ Saalbach, Henrik (2007): Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bildungsforschung Band 17. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn u. a. URL: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_siebzehn.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf) [Zugriff: 06.02.2015].
- Bibliotheksportal (2014): Schulbibliotheken in Deutschland. URL: <http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothek-und-bildung/bibliothek-und-schule/schulbibliotheken.html> [Zugriff: 08.02.2015].
- Garbe, Christine (2005): Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft. PISA und IGLU als Herausforderung für eine systematische Leseförderung. In: Gläser, Eva/ Franke-Zöllmer, Gitta (Hrsg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 9-23.
- Groeben, Norbert (2004): Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/ München: Juventa-Verlag, S. 11-35.
- Holderried, Angelika/ Lücke, Birgit/ Müller, Andreas (2012): Vom Nutzen der Schulbibliothek für die Schule und die Schüler. In: Holderried, Angelika/ Lücke, Birgit (Hrsg.): Handbuch Schulbibliothek. Planung, Betrieb, Nutzung. Schwalbach/ Ts.: Debus-Pädagogik-Verlag, S. 11-31.
- Hurrelmann, Bettina (2003): Lesen. In: SCHÜLER 2003. Lesen und Schreiben. Hrsg. von Achim Barsch, Imbke Behnken, Bettina Hurrelmann, Cornelia Rosebrock u. Ekkehard Sander, Seelze: Friedrich Verlag, S. 4-11.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 37-60.
- Kirmse, Renate (2014): Schulbibliothek. Berlin u. a.: Walter de Gruyter.
- Lange-Bohau militzky, Ingrid (2014): Bildungspolitik gibt klares Signal für Schulbibliotheken. Novelliertes Schulgesetz in Schweden schreibt die Einrichtung einer Bibliothek in allen allgemeinbildenden Schulen vor. In: BuB, Jg. 66, H. 2, S. 125-127.
- Lücke, Birgit (2012): Von Inseln und Netzen – Formen schulbibliothekarischer Versorgung. In: Holderried, Angelika/ Lücke, Birgit (Hrsg.): Handbuch Schulbibliothek. Planung, Betrieb, Nutzung. Schwalbach/ Ts.: Debus-Pädagogik-Verlag, S. 205-222.
- Lücke, Birgit (2013): Eine Geschichte voller verpasster Chancen. Das schwierige Zusammenspiel von Medienbildung und Schulbibliotheken – Bund-Länder-Initiative BISS gibt neue Hoffnung. In: BuB, Jg. 65, H. 1, S. 44-47.
- Mengel, Berthold/ Rittel, Julia (2012): Zwischen allen Stühlen? Ein kritischer Blick auf die Schulbibliotheksarbeit in Nordrhein-Westfalen. In: BuB, Jg. 64, H. 1, S. 70-72.
- Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlamp, Günter (2013): Die Schulbibliothek im Zentrum. Erfahrungen, Berichte, Visionen. Berlin: BibSpider.
- Schneider, Ronald (2009): Neue Lernkultur und bibliotheksgestützter Unterricht. Der Ausbau von Schulbibliotheken als Herausforderung für das Öffentliche Bibliothekswesen. In: BuB, Jg. 61, H. 7/8, S. 506-511.
- Wolf, Sabine/ Schuldt, Karsten (2013): Praxisbuch Schulbibliotheken. Schwalbach/ Ts.: Debus Pädagogik.

## Autoreninformationen

Büddecker, Kim Leonie, Jg 1993, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ HRGe: Germanistik, evangelische Theologie (Bachelor).

Bültmann, Anna, Jg. 1992, Studentin an der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009, sonderpädagogische Förderung, Fächer: Deutsch und Kunst, Förderschwerpunkte: emotionale, soziale Entwicklung und geistige Entwicklung (Bachelor).

Dalkmann, Viola Lilo M.Ed., Jg. 1990, Lehramtsanwärterin, ehemalige Studentin der TU Dortmund, Lehramt an Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen - Schwerpunkt Grundschule: Deutsch und Lernbereich Gesellschaftswissenschaften (Master).

Eisen, Yvonne, Jg. 1983, Studentin der Technischen Universität Dortmund im Lehramt LABG 2009 Berufskolleg, in den Fächern Maschinenbautechnik und Deutsch (Bachelor).

Frank, Annika, geb. 1989, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Angewandte Literatur- und Kulturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Journalistik, Bachelor.

Marci-Boehncke, Gudrun Prof'in Dr., Jg. 1963, seit 2010 Univ.-Professorin für Neuere Deutsche Literatur/Elementare Vermittlungs- und Aneignungsprozesse an der Technischen Universität Dortmund.

Mesters, Charlotte, Jg. 1990, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt Primarstufe LaBG 2009. Fächer: Mathematik, Germanistik, Sachunterricht und Bildungswissenschaften (Master). Abgeschlossenes Studium: Bachelor Rehabilitationspädagogik (2009-2012).

Mund, Meike, Jg. 1986, Studentin an der Technischen Universität Dortmund, Lehramt Primarstufe LaBG 2009: Lernbereich Gesellschaftswissenschaften, Mathematik, Erziehungswissenschaft (Master).

Ostojic, Roman, Jg. 1987, Student der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009: Sonderpädagogische Förderung: Förderschwerpunkt Lernen, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, sprachliche Grundbildung, Textilgestaltung (Bachelor).

Pola, Annette, ist Sonderpädagogin und arbeitet an der Schule am Marsbruch, einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung in Dortmund und an der TU Dortmund im Lehrgebiet Körperliche und Motorische

Entwicklung als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Ihre Schwerpunkte in der Forschung und Lehre sind inklusive Medienbildung (u.a. aktive Radioarbeit) sowie Unterstützte Kommunikation. Sie ist Mitglied der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK).

Salten, Bianca, Jg. 1993, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/Grundschule: sprachliche Grundbildung, mathematische Grundbildung, Englisch (Bachelor).

Schenk, Anika, Jg. 1992, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/Grundschule: sprachliche Grundbildung, mathematische Grundbildung, Englisch (Bachelor).

Tappe, Eik-Henning, Jg.1984, Doktorand am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, hauptberuflich tätig als Referent für Medienbildung im Medienzentrum der Stadt Hamm.

Trapp, Ricarda, M.Ed., Jg. 1989, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Projekt „DoProfiL“, Masterabschluss Lehramt Gy/Ge mit den Fächern Deutsch/kath. Religionslehre in 2014.

Wersching, Sarah, Jg. 1990, Studentin an der Technischen Universität Dortmund Lehramt für sonderpädagogische Förderung LaBG 2009: Germanistik, Sachunterricht (Master).



# Call for Papers

Das Thema der nächsten Ausgabe (WS 2015/16):

## ***Zuflucht, Anerkennung und „heimisch werden“: Herausforderungen aktueller (Bildungs-)Politik in didaktischer, kinder- und jugendliterarischer und pädagogischer Perspektive***

### ***Liebe Leserinnen und Leser,***

wir alle werden tagtäglich mit verschiedenen Schlagzeilen zur Flüchtlingslage konfrontiert – diese aktuelle Situation führt zu hitzigen Diskussionen sowohl innerhalb der Politik, als auch innerhalb der Bevölkerung selbst. Tausende Flüchtlinge begeben sich auf den Weg in ein „besseres Leben“ und nehmen dabei ein hohes Risiko in Kauf. Innerhalb der Gesellschaft lassen sich zu diesem Thema im Groben zwei Pole herauskristallisieren: Diejenigen Bürger/-innen, die sich mit großem Engagement einbringen; die Zeit, Arbeit und vielleicht auch materielle Dinge investieren, um Menschen aus Krisengebieten zu unterstützen und eine schnellstmögliche Integration zu ermöglichen. Einige Begegnungen sind jedoch auch von Fremdenhass und Diskriminierung geprägt.

Mit dem Thema der Integration hat Deutschland als Einwanderungsland bereits seit vielen Jahrzehnten zutun – so liegt der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund im Jahr 2014 laut Statistischem Bundesamt bundesweit bei 20,3%, dieser Anteil fällt dabei in einigen Bundesländern und sogenannten Ballungsgebieten auch noch deutlich höher aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2015: 7). Die aktuelle Flüchtlingslage stellt Deutschland und Europa jedoch an eine neue Herausforderung, die nicht nur die Politik, sondern auch den Bildungsbereich betrifft. An den Schulen werden täglich Kinder und Jugendliche eingeschult, die über keinerlei Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen, die zum Teil auch andere Wertvorstellungen, Normen und kulturelle Ansichten vertreten. Studierende aus dem Praxissemester berichteten in diesem Kontext von großen Schwierigkeiten, da diese Situation großes Einfühlungsvermögen erfordert und es sich als problematisch – aufgrund mangelnder Erfahrungen, fehlender Materialien usw. - erweist, die Kinder und Jugendlichen dabei zu unterstützen, schnellst- und bestmöglich die deutsche Sprache zu erlernen und am Bildungswesen teilhaben zu können.

In der nächsten Ausgabe möchten wir diese aktuelle Situation zum Thema machen. Folgende Fragen und kommende Entwicklungen können dazu Gegenstand der neuen Ausgabe werden:

### **1. Literarische/Literaturdidaktische Perspektive:**

- Welche Neuerscheinungen im Kinder- und Jugendbereich gibt es, die die Flüchtlingsthematik aufgreifen und didaktisches Potenzial für den (Deutsch-)Unterricht bieten?
- Wie lassen sich diese Veröffentlichungen innerhalb der interkulturellen Literatur einordnen? Welche neuen Perspektiven ergeben sich?

## 2. Sprachdidaktische Perspektive:

- Welche Konsequenzen ergeben sich durch die aktuelle Flüchtlingslage für den DaZ-/DaF-Unterricht?
- Welche Materialien bieten sich für den Erwerb der deutschen Sprache an? Welche Konzepte gibt es in diesem Bereich bereits? Was muss berücksichtigt werden?
- Wie reagieren (Schulbuch-)Verlage auf diese Situation? Welche Kriterien müssen Lehrwerke erfüllen, damit sie sich als praxistauglich erweisen?

## 3. Mediendidaktische/Medienpädagogische Perspektive

- Inwiefern kann der Deutschunterricht an Regelschulen von den mediendidaktischen Standards des DaF-Unterrichts mit Blick auf Mehrsprachigkeit etc. lernen?
- Wie können Medien das Sprachenlernen unterstützen? Welche Vor- und Nachteile sehen Sie?
- Welche Potenziale bringen medienpädagogische Projekte in heterogenen Lerngruppen mit? Welche Erfahrungen wurden in diesem Bereich gemacht? Was muss bei der Planung berücksichtigt werden?

Wir freuen uns auf Ihre Rezensionen, Erfahrungsberichte, Kommentare, Essays, Comics, und alles, was man sonst noch so digital verarbeiten kann...!

Deadline für Einreichungen: **15. März 2016** (an: [dolimette.fk15@tu-dortmund.de](mailto:dolimette.fk15@tu-dortmund.de))

Bitte beachten Sie auch die inhaltlichen und formalen Vorgaben in unseren Tipps für Rezensionen und dem Stylesheet (<http://hdl.handle.net/2003/29867>).

---

# Impressum

**DoLiMette:** Online-Magazin des Lehrstuhls für Neuere deutsche Literatur / Elementare Vermittlungs- und Anwendungsaspekte des Instituts für deutsche Sprache und Literatur der Technischen Universität Dortmund & der Forschungsstelle für Jugend – Medien – Bildung

Herausgeberinnen:

Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke  
Corinna Wulf, M.Ed.  
Sarah Kristina Strehlow, M. Ed.  
Ricarda Trapp, M.Ed.

Gestaltung: Corinna Wulf, M. Ed.

V.i.S.d.P.: Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Erscheinen: Die *DoLiMette* erscheint 2x pro Jahr.

ISSN: 2195-9900

### Haftungshinweis

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich. Für die Inhalte der Rezensionen sind die jeweiligen Verfasser verantwortlich. Für die Inhalte wird keine Haftung übernommen.

Kontakt: Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund  
E-Mail: [dolimette.fk15@tu-dortmund.de](mailto:dolimette.fk15@tu-dortmund.de)